This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

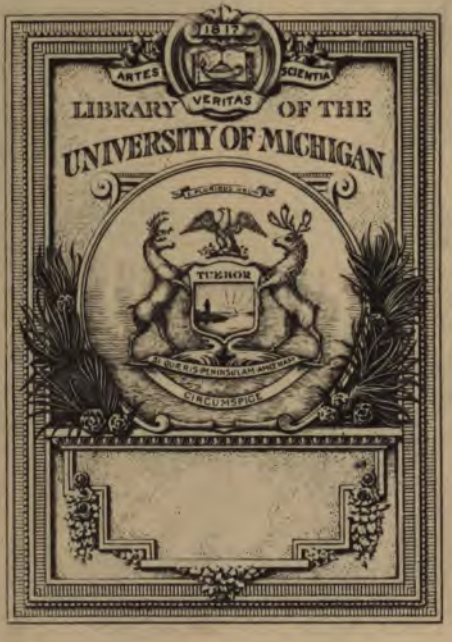
+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

A 437607


1817
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
SIRCUMSPICE

Pädagogiſche Bibliothek.

Eine Sammlung
der wichtigſten pädagogiſchen Schriften
älterer und neuerer Zeit.

Herausgegeben

von

Karl Richter.

XIII. Band.

J. F. Herbart, Pädagogiſche Schriften I.

Bearbeitet

von

Karl Richter.

S. VII

Leipzig, 1876.
Verlag von Siegismund & Volkening.
Buchhandlung für pädagogiſche Literatur.

Herbart.

Allgemeine Pädagogik

und

Umriß pädagogiſcher Vorleſungen.

GENERAL LIBRARY
University of
MICHIGAN

Mit Einleitung und Anmerkungen verſehen

von

Karl Richter.

Leipzig, 1876.
Verlag von Siegismund & Volkening.
Buchhandlung für pädagog. Literatur.

Einleitung.

I. Biographie Herbarts.

„Jahrhunderte verfließen; sie nehmen die großen Männer, die sie brachten, mit sich hinweg. Ihre Spuren selbst verschwinden, wenn nicht festgehalten durch fromme Erinnerung. Was der Geist des Einzelnen wirken solle, das hängt ab von der Empfänglichkeit vieler, die ihm entgegenkommen oder nicht; wie lange die Wirkung dauern solle, das richtet sich nach dem Gedächtniß, nach Fortarbeitung und Benutzung im Kreise der Ueberlebenden; wie rein, wie lauter, — oder wie verfälscht, wie entstellt die Nachwelt das Bild des Entschlafenen auffassen werde, darüber bestimmt zunächst seine Mitwelt, durch das Zeugniß, welches sie ihm mitgiebt oder nachsendet. Denn das Grab für sich allein ist kalt und stumm; es redet nur dann, wo ihm Sprache geliehen wird von warmen Herzen. —“

Diese Worte Herbarts aus einer Gedächtnißrede auf Kant, zu dessen hundertjährigem Geburtstage am 22. April 1824 in Königsberg gehalten *), dürfen aus äußeren wie inneren Gründen auf Herbart selbst angewandt und darum wohl mit Fug und Recht der kurzen Skizze seines Lebens und Wirkens vorangestellt werden, mit welcher wir hier die erneute Ausgabe seiner pädagogischen Schriften einleiten **). Denn nicht nur stehen wir am Vorabende auch seines hundertjährigen Geburtstages, den seine Freunde und Anhänger festlich zu begehen sich rüsten, sondern er, den das verflossene Jahrhundert uns gab und wiedernahm, war ohne Widerrede auch ein bedeutender Mann, dem allerdings bei seinen Zeitgenossen kaum die rechte Empfänglichkeit für sein

*) Vgl. Herbarts sämtliche Werke, XII, 153 f.

**) Außer der Biographie, welche Hartenstein in Herbarts kleinen Schriften, Leipzig, 1842 Bd. 1 giebt, sind für die nachfolgende Skizze noch Zillers Herbartische Reliquien. Leipzig 1871 vorzugsweise benutzt worden. Zwischen Gänsefüßchen stehende Stellen bezeichnen — sofern nicht der Zusammenhang etwas anderes ergiebt — eigene Worte Herbarts, insbesondere aus seinen Briefen.

neues, ebenso originell und scharfsinnig entworfenes, als geistreich streng und selbständig durchgeführtes philosophisches System entgegenkam, dem manche gröbliche Entstellung und manches schmerzliche Mißverständniß begegnete, so daß er in der erwähnten Gedächtnißrede auf die Frage, was Philosophie sei, „leicht voll Unmuths über langjährige Erfahrung" antworten zu mögen erklärte, Philosophie sei „der Spielball der Mißverständnisse", und dem erst in neuester Zeit — Jahrzehnte nach seinem Tode — ein immer wachsendes Verständniß seiner philosophischen Lehren beschieden gewesen ist, dem aber schon bei Lebzeiten seine Schüler und Freunde bei aller Vornehmheit und Zurückhaltung seines Wesens wegen der Gründlichkeit und Fülle seines Wissens, wegen seiner unvergleichlichen Lehrvorträge, wegen seines empfänglichen Sinnes für alles Schöne und Edle, wegen des Adels seiner Gesinnung und seiner unentwegten Wahrheitsliebe mit Begeisterung anhingen, und dem auch die Gegner Originalität des Denkens, strenge Wissenschaftlichkeit und Reinheit des Charakters nicht haben bestreiten können. Und welche Dienste er insbesondere der Pädagogik theils für ihre Begründung als Wissenschaft, theils für ihre praktische Ausübung geleistet hat, das findet schon jetzt in immer weiteren Kreisen willige Anerkennung und wird von der Fortarbeit und Benutzung im Kreise der Ueberlebenden mehr und mehr in das rechte Licht zu setzen sein.

Johann Friedrich Herbart war geboren zu Oldenburg am 4. Mai 1776. Sein Vater Thomas Gerhard Herbart war daselbst Sekretär der Regierungskanzlei mit dem Titel „Kanzleirath" und starb als Justiz- und Regierungsrath am 20. August 1809. Der Großvater Johann Michael Herbart, eines Leinwebers Sohn aus dem Hennebergischen Städtchen Ostheim in Franken, war zuletzt Konsistorialassessör und Rektor der lateinischen Schule in Oldenburg und als Schulmann hochgeachtet. Herbarts Mutter, Lucie Margarethe geborene Schütte, „eine seltene und merkwürdige Frau", die in den Augen der ihr ferner Stehenden zuweilen sonderbar und exzentrisch erschien und mit ihrem Gatten nicht immer in den harmonischsten Verhältnissen lebte, hatte auf die Jugendbildung des Knaben den entschiedensten Einfluß, da der Vater bei seinen vielen Amtsgeschäften wohl auf Fleiß und Ordnung hielt, sonst aber der Mutter trotz mancher abweichenden Absichten freie Hand ließ. Lebhaften Geistes, gepaart mit raschem Entschlusse und konsequenter Ausführung des Gewollten, erzog sie den Knaben — das einzige Kind

ihrer Ehe — ziemlich ſtreng; er wurde leicht und luftig gekleidet, mußte hart ſchlafen und zeitig aufſtehen, zum Theil mit um deswillen, weil die Mutter dadurch einer gewiſſen allgemeinen Schwäche, welche bei dem Knaben infolge eines ſein Leben gefährdenden Sturzes in einen Keſſel mit heißem Waſſer zurückgeblieben war, am beſten zu begegnen hoffte. Jener Schwächlichkeit halber, die ſich namentlich auch in Geſtalt eines Augenleidens lange Jahre erhielt, war der erſte Unterricht des Knaben Privatunterricht, und Herbart ſelbſt gedenkt als eines ſeiner erſten Lehrer des als Pfarrer zu Langelingen bei Zelle im Hannöverſchen geſtorbenen Uelzen, welcher Hauslehrer beim Kanzleidirektor von Berger war, und deſſen Religionsunterricht ſehr ausführlich und, wenn auch dogmatiſch gebunden, doch durch ſtrenge Begriffsentwickelung und ſtete Erörterung des Für und Wider für das Denken ungemein anregend war, wie das die noch erhaltenen, ſorgfältig geführten Schülerhefte Herbarts beweiſen. Dabei kam Herbart nicht nur eine lebhafte Auffaſſungsgabe zu ſtatten, die ihm ermöglichte, das Gehörte, und ſogar längere Predigten ziemlich getreu niederzuſchreiben (womit ſich noch jener, bei lebhaften Naturen frühzeitig rege Darſtellungstrieb verband, gern vom Tiſche herab den um ihn verſammelten Kameraden vorzupredigen), ſondern es unterſtützte ihn auch nicht unweſentlich ſeine Mutter, die zu dieſem Behufe, und um den Einfluß der Lehrer auf ihren Sohn zu überwachen, den Unterrichtsſtunden gewöhnlich beiwohnte und ſelbſt Griechiſch lernte, um den Knaben darin Hilfe leiſten zu können. Der Unterricht, den er in den Jahren 1785 und 86 außer dem häuslichen Unterrichte noch bei dem als Hiſtoriker und Geograph bekannten, 1827 als Profeſſor in Leipzig geſtorbenen damaligen Subkonrektor Chriſt. Kruſe genoß, regte ihn beſonders zur ſelbſtändigen Anſtellung phyſikaliſcher Experimente und zur Vornahme geographiſcher und mathematiſcher Spiele an, eine Vorliebe, inbetreff deren er ſpäter lebhaft bedauerte, daß man darauf in ſeiner Jugend zu wenig Rückſicht genommen habe.*) Beſondere Begabung zeigte Herbart auch für die Muſik; Harfe, Violine, Violoncello und Klavier lernte er zu gleicher Zeit, und infolge des Beifalls, der er als elfjähriger Knabe wegen ſeines Spiels auf den zuletztgenannten beiden Inſtrumenten in Privatkonzerten erntete, erhielt er die Erlaubniß, den Konzerten bei Hofe in einem Nebenzimmer zuhörend beizuwohnen. Später ſetzte er nur das Klavierſpiel fort und vertiefte ſeine muſikaliſchen

*) Vgl. Anm. 52 auf S. 304.

Kenntniſſe durch theoretiſche Studien. Wie fruchtbar er weiterhin die letzteren für ſeine philoſophiſchen Unterſuchungen zu verwerthen wußte, geht z. B. aus den 1811 niedergeſchriebenen „pſychologiſchen Bemerkungen zur Tonlehre“ und aus dem 2. Hefte der „pſychologiſchen Unterſuchungen“ hervor *), und wie trefflich er Klavier zu ſpielen verſtand, wird von einem ſeiner Schüler in Königsberg, dem Prediger Voigdt, in der von dieſem gehaltenen Gedächtnißrede auf Herbart bezeugt **).

Um Michaelis 1788 trat er in die lateiniſche Schule zu Oldenburg ein, die, während er ſie beſuchte, in ein Gymnaſium umgewandelt wurde, und rückte ſchon ein Jahr ſpäter, im Herbſte 1789, in die erſte Klaſſe derſelben auf. War auch der Unterricht, den er hier genoß, und den in der erſten Klaſſe der in vielen Stücken verdiente Rektor Manſo (nicht der bekannte Humaniſt) ertheilte, nicht in allen Stücken ſo, wie es der angehende Mann wünſchte, ſo daß er als Hauslehrer beklagte, daß die Maſſe der Kenntniſſe, die er im Gedächtniſſe habe, nicht groß ſei, da ſein Studiren von jeher mehr im Denken als im Lernen beſtanden habe,***) ſo legte er doch einen tüchtigen Grund in den klaſſiſchen Studien, und die Art des Unterrichtes, über die er ſpäter bemerkte, daß er nicht bloß als Knabe durch Privatunterricht, ſondern auch als Jüngling auf der öffentlichen Schule ſeines Vaterlandes in der Philoſophie unterwieſen, †) und daß ſein philoſophiſches Denken jahrelang vor Eintritt in die Fichteſche Schule durch Wolffiſche und durch Kantiſche Lehren in Gang geſetzt worden ſei, ††) mußten gerade der frühen Neigung zu ſelbſtändigem Denken und Prüfen willkommene Nahrung geben. Denn einem ihm aufgeſtoßenen Gedanken hing und grübelte er lange nach, wie er denn als vierzehnzähriger Knabe, angeregt durch eine Lektion Manſos, im Jahre 1790 einen Aufſatz „Etwas über die Lehre von der menſchlichen Freiheit“ abfaßte, und auf Spaziergängen mit

*) Vgl. W. VII, 1—27 und 183—289. — Wie er ſchon als Knabe kleine Singſtücke komponirt hatte, ſo gab er, als er in Jena ſtudirte, bei Breitkopf und Härtel in Leipzig eine ſeinen Freunden Gries und Köppen gewidmete Klavierſonate als Einlöſung eines den Genannten gegebenen Verſprechens heraus.

**) Vgl. Voigdt, Zur Erinnerung an J. F. Herbart. Königsberg 1841. S. 76 Anm.

***) Vgl. Anm. 30 auf S. 291.

†) Lehrbuch zur Einleitung in die Philoſophie, 2. Aufl. S. IX. (W. I 18, Anm. **)

††) Pſychol. Unterſ. 2. Heft S. XIV (W. VII, 363).

zweien seiner Mitschüler, Bonus und Langreuter, denen er sich mit inniger Liebe angeschlossen, gern über diese und jene Dinge disputirte. Sonst hatte er mit seinen übrigen Mitschülern wenig Verkehr, da er sich schon früh mehr zu älteren Personen, als zu Altersgenossen hingezogen fühlte, so daß die Bemerkung in der „Allgemeinen Pädagogik" (S. 11), der ganze Blick des wohlangelegten Knaben sei über sich gerichtet, und wenn er acht Jahre habe, gehe seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweg, so recht eigentlich der persönlichen Erfahrung Herbarts entstammte.

Ostern 1794 verließ Herbart das Gymnasium seiner Vaterstadt mit einer lateinischen Abschiedsrede, in welcher er Ciceros und Kants Ansichten über das höchste Gut und den Grundsatz der praktischen Philosophie verglich, und welche das gleiche Aufsehen erregte, wie die das Jahr zuvor von ihm als dem ältesten Schüler des Gymnasiums gehaltene Glückwunschrede an die Abgehenden „über die allgemeinsten Ursachen, welche in Staaten das Wachsthum und den Verfall der Moralität bewirken", und der Rektor Manso konnte ihm in dem Programm nachrühmen, er habe sich unter den Abgehenden, wie überhaupt unter allen seinen Mitschülern, stets durch Ordnung, gute Aufführung, Eifer im Studium und Beharrlichkeit ausgezeichnet und seine guten natürlichen Anlagen durch unermüdeten Fleiß zu entwickeln und auszubilden getrachtet.

Auf der Universität Jena, die Herbart nun bezog, und wohin ihn seine Mutter (hauptsächlich seines schon erwähnten Augenleidens wegen, zu dem noch eine Zahnfistel gekommen war,) begleitete, hatte gerade Fichte seine Thätigkeit mit den Vorlesungen über die „Grundlage der gesamten Wissenschaftslehre" begonnen, und da Herbart von seinem Vater, nach dessen Wunsche er die Rechte studiren sollte, wenigstens so viel zugestanden erhalten hatte, das erste Jahr ganz der Philosophie widmen zu dürfen, so läßt sich denken, wie mächtig das schon vorhandene Interesse dafür unter dem Einflusse Fichtes emporwachsen mußte, so mächtig, daß die Philosophie bald den Mittelpunkt aller seiner Studien bildete, und daß er durch Vermittelung eines Freundes im Jahre 1796 von seinen Eltern die Zusage erwirkte, daß sie seine Studien nicht durch einseitige Vorschriften hemmen und unterbrechen wollten.

Zu den Anregungen, welche die Vorlesungen Fichtes boten, gesellte sich bald nach Herbarts Ankunft in Jena auch der persönliche Umgang mit diesem bedeutenden Manne, indem der Professor Woltmann — ein geborener Oldenburger, der mit Fichte und Niethammer unter Zuziehung

einzelner Studirenden gemeinsam speiste — Herbart als einen vielversprechenden jungen Mann sowohl zur Aufnahme an den Mittagstisch als in die literarische Gesellschaft empfahl. Letztere, auch die „Gesellschaft der freien Männer" genannt, weil keiner zugelassen wurde, der einer akademischen Verbindung angehörte und, von dieser abhängig, nicht mehr als völlig frei gelten konnte, war im Frühjahr 1794 von zwölf meist aus Norddeutschland und den russischen Ostseeprovinzen gebürtigen Studenten gegründet worden und versammelte sich jeden Mittwoch Abend in einem dazu gemietheten kleinen Garten, um auf Grund eines, abwechselnd von den einzelnen Mitgliedern abgefaßten und verlesenen Aufsatzes über einen beliebigen literarischen Gegenstand ihre Gedanken auszutauschen. Alle die Burschenwelt betreffenden Angelegenheiten waren von der Unterhaltung ausgeschlossen, und jedes Mitglied hielt sich, ohne irgendwie äußerlich dazu verpflichtet worden zu sein, gemäß dem ganzen Geiste der Gesellschaft durch den Takt gebunden, von studentischen Gelagen, Duellen ꝛc. fern zu bleiben. Die Aufnahme in die Gesellschaft konnte nicht durch Anmeldung zum Beitritte erfolgen, sondern jeder mußte abwarten, zur Abfassung eines Aufsatzes veranlaßt zu werden, sofern sich die Aufmerksamkeit der Gesellschaft auf ihn gelenkt hatte, und erhielt dann, wenn die Mitglieder einstimmig seine Aufnahme beschlossen, die Aufforderung, den Versammlungen beizuwohnen. Dieses zurückhaltende und gewählte Verfahren verlieh der Gesellschaft ein gewisses Ansehen, so daß auch einzelne Professoren, wie Fichte und Paulus, hin und wieder ihren Versammlungen beiwohnten.

Dem studentischen Leben und Treiben blieb Herbart ganz fern; nicht nur war seine Erziehung nicht auf die Gewöhnung zur Geselligkeit gerichtet gewesen, so daß er sich mehr suchen ließ, als aufdrängte, sondern auch seine schwächliche Körperkonstitution, sein schlotternder Gang verbunden mit den erwähnten Leiden machten, daß er sich mehr zurückhielt. Auch von der literarischen Gesellschaft zog er sich später infolge äußerer Verhältnisse, kleinlicher Anfeindungen ꝛc. zurück, und lebte nur seinen Studien und dem Umgange mit wenigen vertrauten Freunden, von denen wir nur den spätern Bremer Oberbürgermeister Joh. Smidt, dem er seine Pädagogik widmete, den spätern Schleswigschen Konferenzrath Nist, den spätern Greifswalder Prof. Muhrbeck, den spätern Erlanger Prof. Köppen, den spätern Kieler Prof. v. Berger, den früh verstorbenen Kurländer Böhlendorf und den bekannten Uebersetzer Gries nennen wollen. Dagegen unternahm er öfter Ausflüge und

Landpartien, und widmete, wie er 1796 an Rist schrieb, „jetzt der edlen Reitkunst wöchentlich 4 Stunden", während ein Fechtmeister dafür sorgte, „seine Muskeln fleißig schwellen zu lassen", da Herbart hoffte, daß auf diese Weise sein „armseliges Organ ja wohl endlich etwas brauchbarer und stärker wie bisher werden würde."

Erwähnenswerth ist hier noch, daß Herbart durch seine Mutter, welche bei dem nicht sonderlichen Verhältnisse zu ihrem Gatten bald ganz nach Jena übersiedelte, auch mit Schiller in Berührung kam, der gerade damals zu den gefeiertsten Personen Jenas gehörte. Wie hoch Herbart Schillers Dichtungen schätzte, bezeugt ein Brief an Smidt vom Juni 1796, in welchem er der im Musenalmanach erschienenen „Würde der Frauen" gedenkt, und welchen Einfluß die in den Horen von 1795 veröffentlichten Briefe Schillers „über die ästhetische Erziehung des Menschen" auf Herbarts Ethik geäußert haben, ist erst noch in das rechte Licht zu setzen; man vergleiche beispielsweise Herbarts Bemerkungen im 4. Absatze auf S. 285 des vorliegenden Bandes mit der zweiten Hälfte des 27. jener Briefe.

Mit welchem Ernste und Eifer sich Herbart als Schüler und anfänglicher Anhänger Fichtes der Philosophie hingab, beweisen die von ihm aus jener Zeit stammenden und erhaltenen Aufzeichnungen, in denen er die Fichteschen Lehren sich deutlich zu machen und zurecht zu legen suchte, aber auch, trotz des widerspruchslosen Beifalls, den Fichte fand, sorgfältiger Prüfung und Kritik unterstellte und die ihm aufstoßenden Zweifel mit ebensoviel Bescheidenheit als unerbittlicher Schärfe, die überall nach der Sicherheit der Erkenntnißgründe, nach der Bestimmtheit der Begriffe, nach dem Zusammenhange der Folgen mit ihren Gründen fragt, kurz nach exaktem Wissen strebt, seinem Lehrer zur Lösung vortrug. Es gehören hierher die Aufsätze über den Begriff des Fichteschen Ich und die Kritiken über die beiden ersten Schriften Schellings: „über die Möglichkeit einer Form der Philosophie überhaupt" und „vom Ich, oder dem Unbedingten im menschlichen Wissen", welche letztere Herbart damals als „ein willkommenes Geschenk für die ganze Philosophie" und als „die beste Vorbereitung auf die Wissenschaftslehre bezeichnet. Die Zweifel, welche Herbart bewegten, bezogen sich theils auf die Widersprüche im Begriffe des Ich, auf so manche dunklen Punkte in Fichtes Naturrecht und Moral, und ganz besonders auf die transszendentale Freiheitslehre; und die in einer Gedächtnißrede auf Kant im Jahre 1810 gesprochenen Worte: „erhaben über so manchem, was ge-

wöhnliche Menſchen drängt und quält, haben höhere Naturen eigene Unruhe, ihre eigene Reizbarkeit“ *), paßten recht eigentlich ihn ſelbſt. Aber je weniger Fichte jene Zweifel befriedigend zu löſen mochte, ja deren Tragweite nur recht verſtand, deſto mehr ſah ſich Her auf ſich ſelbſt, auf die Konſequenz des eigenen Denkens und die Aufſchl die ihm dieſes geben würde, angewieſen — ſeine Philoſophie ging, er am 30. Juli 1796 an Smidt ſchrieb, „mehr und mehr einen eige Gang.“ Und was er 14 Jahr ſpäter in der eben erwähnten Rede Kant ausſprach, war nur das Ergebniß ſeiner eigenen Erfahrung: „ beſtimmt, ſchwankend, zweifelnd, mit ſich ſelbſt im Streite, befange einem Gewebe von Hypotheſen, aus denen wohl etwas folgen kön wenn nur ſie ſelbſt recht gewiß wären, die beſtätigt ſcheinen durch di Beiſpiel, und widerlegt durch jenes, deren einige das Gefühl für und die Ueberlegung wider ſich haben, andere im Räſonnement ſind, aber in der Praxis ſich verdunkeln, — ſo getheilt in ſich und aufhörlich bewegt von außen durch Geſpräche, Schriften, Erfahrun findet ſich der, welcher anfängt zu denken. Und er läuft Gefahr, dieſer Entzweiung zu bleiben; er läuft die noch größere Gefahr, n giebig gegen unlautere Triebfedern das erſte beſte bei ſich feſtzuſe was ihm die Umſtände des äußeren Lebens empfehlen: wenn er r frühzeitig, in den Jahren der Muße, vor dem Eintritt in die ſchäfte, vor dem Verſinken in geſellſchaftliche Zerſtreuungen auf Gedanken geführt wird, ſich nach den Quellen der Erkenntniß un ſehen; nach den Prinzipien, die nicht Hypotheſen, ſondern urſprün gewiß und verſtändlich ſeien.“ **)

Wie tief dieſer Gärungsprozeß im Bunde mit ſo manchen äuß ungünſtigen Umſtänden: ſeiner ſchwankenden Geſundheit, dem i immer heiteren Verhältniſſe zu ſeinem Vater und den getrübten B hungen zwiſchen dieſem und ſeiner Gattin das Gemüth Herbarts erf und bis zur Verdüſterung niederdrückte, geht aus zwei Blättern her die aus dem Frühſommer des Jahres 1796 herrühren und denen wir nach Hartenſteins Mittheilung in Herbarts kleineren philoſophiſ Schriften Bd. 1, S. XXIX ff. eine Stelle einräumen. Das erſte, Augenblick meines Lebens“ überſchrieben, erzählt Folgendes:

„Düſtrer Gedanken voll ging ich einſam am Fluſſe. Umſonſt

*) Herbarts ſämtl. W. XII, 142.
**) Herbarts ſämtl. W. XII, 142 f.

ir die Natur ihren freundlichsten Morgengruß, umsonst lächelten mir e grünen Fluren, schimmerte mir der zarte Nebel der Frühe im mil- n Sonnenglanze; beschämt über mich selbst stand ich da; unmöglich nnt' ich den freundlichen Gruß erwiedern. — Auf dem hohen Felsen- fer stand ich still, und sah hinab in die Tiefe. Zwei Schritte, so rach ich zu mir, nur zwei Schritte bis hinunter! — Der Fluß ist übe wie dein Sinn! Der heitre Sonnenstrahl ist nicht dein Element — Wozu in deiner Brust der reinen Menschheit Bild? In nächtliches unkel gehüllt steht es da, unbewundert, kaum geahndet. Kann nicht er innern Wahrheit Sonne die Nacht durchbrechen und es mit hellem trahle beleuchten, — wohlan, so zerschelle es an diesem Felsen, so irble der Fluß die Trümmer mit sich fort, so führ' er die grübelnden ragen, die beklemmenden Zweifel mit ins weite Meer der Vergessenheit nd des ewigen Schlafs! — Mein Blick irrte auf den Wellen umher. is in die Mitte war der Fluß vom Ufer beschattet, drüber hinaus h ich meinen eigenen Schatten schweben; er ahmte meine unsteten Be- egungen nach. — „So recht, du wirst an meiner Stelle hier wanken, irst die Stätte meines Endes bezeichnen, wirst den Freunden meinen tzten Seufzer wiederholen, in ächzenden Lauten meinen Abschied, meine ünsche ihnen stammeln, ihnen sagen, wie mir war, und was ich ard, schauerlich wirst du ihnen tönen, wehmüthig, doch gern werden e deiner Warnung horchen und ihr folgen; nicht nach dem Unerforsch- chen fragen; nicht eigene unbetretene Wege suchen, nicht sich selbst sie ihren wollen; auf der großen Straße werden sie bleiben, mit kindlichem inne werden sie kindlich sich freuen, sie werden nicht die Geschenke er Natur gegen selbsterworbene Trophäen, nicht Einfalt gegen Weisheit, och Unschuld gegen Tugend vertauschen wollen. O! all ihr Lieben, hr Eltern, Verwandte, Freunde, all ihr Lieben, Theuren nah und fern! enn ihr wüßtet —" Indem ich zu mir und den meinigen redete, ar ich unvermerkt fortgewandelt; höher war ich gestiegen; denn das lfer erhob sich mehr und mehr. Ich wandte mich um nach meinem chatten; siehe da wandelte er am jenseitigen Ufer, auf blumigem Rasen eundlich scherzten mit ihm die schimmernden Tropfen des Thaus am ahen Gebüsche. Meinen Pfad hatt' ich verfolgt, die Höhe war erreicht, rum hatte ihn der Sonnenstrahl über die Wellen getragen. Es war n schöner Augenblick! Die Fülle der Freude und des Muthes und er Hoffnung kehrte mir wieder. „So will ich höher und höher denn reben, mit feurigem Eifer rastlos kämpfen, bis die Gruft sich öffnet; höbus wird dann seinen Strahl mir nachsenden; im morschen Kahn, ein, im Lichte der Wahrheit werd' ich dahinschweben über die heiligen luten, und Elysiums Fluren begrüßen." "

Das zweite Blatt enthält ein Gedicht, das am 4. Juni 1796 auf m Wege von Weimar nach Jena entstand *) und das so lautet:

*) S. Ziller, Herbartische Reliquien. S. 27.

„Gieb es mir, o Natur, mit Einem begeisterten Blicke
Wonnetrunken zu schauen der Welt unendliche Einheit!
Breite dein ganzes Geweb' in einer unendlichen Fläche
Vor dem Auge mir hin! — Jetzt zähl' ich zwar einzelne Fäden,
Werde des Zählens nie müde, und folge dem Rufe der Menschheit;
Freue mich dankend des Lohnes, wenn auch im einzelnen Faden
Spuren des zartern Gespinstes sich hie und da mir enthüllen.
Doch nach dem kleinsten zu spähn, verliehst du dem Würmchen im Sta
Schärferen Blick, als mir. Und suchet mein Auge die Ferne, —
Bläulicher Dunst verwischet entfernter Wirklichkeit Grenzen,
Raubt ihr die Farb', erniedrigt die Höhe, verkleinert die Größe! —
Freier zwar, wie das Thier, erhebt der Mensch zu dem Himmel,
Senkt er zur Erde das Haupt. Doch stolz verscheuchet am Tage
Phöbus zurück vom Himmel das blöde geblendete Auge.
Milder ist Luna, doch sie verwirrt der Erde Gestalten! —
Ist es denn nie vergönnt, das Ganze ganz zu umfassen?"

Wie die allmähliche Umbildung und Entwickelung seiner Gedan
in dieser entscheidenden Zeit erfolgte, läßt sich nicht angeben, v
darüber alle Andeutungen fehlen; aber nicht ohne Einfluß darauf
jedenfalls die Rückkehr zu dem Studium der alten griechischen Ph
sophen gewesen, wozu die von Fülleborn in den „Beiträgen zur G
schichte der Philosophie" im Jahre 1795 veröffentlichten Fragmente
Parmenides Veranlassung gaben, die auf Herbart einen tiefen Eindr
hervorbrachten und ihn unstreitig veranlaßten, die Elemente der Spe
lation im Alterthume zu suchen. Entfernte er sich in seinem Den
auch mehr und mehr von Fichte, so bewahrte er demselben trotz a
an dessen Schriften geübten Kritik doch immer eine warme Dankbar
für die Anregungen zu einem strengen philosophischen Denken. „
mehr als vierzig Jahren", schrieb er 1838, „war ich Fichtes Schü
seine Uebertreibungen lehrten mich Mäßigung" (W. XII, 322);
1822 bemerkte er: „Fichte hat mich hauptsächlich durch seine Irrthü
belehrt; und das vermochte er, weil er im vorzüglichen Grade
Streben nach Genauigkeit in der Untersuchung besaß. Mit die
Streben und durch dasselbe wird jeder Lehrer der Philosophie sei
Schülern nützlich werden; ohne Genauigkeit bildet der Unterricht
der Philosophie nur Phantasten und Thoren" (W. VII, 152). Au
dem ist noch des nachhaltigen Eindruckes zu gedenken, den die mit ei
Schüler Vossens getriebene Lektüre des Homer auf ihn ausübte
dem sicherlich der Plan entstammte, die Odyssee als erstes Bildungsm
im Jugendunterrichte zu einer würdigen, das Gemüth ansprechen

Vorführung der einfachsten Elemente gesellschaftlicher Verhältnisse zu benutzen. Ueberhaupt geht nicht bloß aus verschiedenen brieflichen Aeußerungen an seine Freunde, sondern auch aus der ganzen Art und Weise, wie er später seine Erzieherthätigkeit auffaßte und betrieb, mit Sicherheit hervor, daß er sich vielfach auch mit Fragen der Erziehung beschäftigte. Sonst erfahren wir noch aus einem Briefe seiner Mutter einiges darüber, wie er zu studiren pflegte. Darnach widmete er den Morgen (wenigstens seit 1797) der Rechtswissenschaft, einen großen Theil des Nachmittags der Philosophie, ohne jedoch regelmäßig Kollegien zu hören; dagegen arbeitete er viel für sich allein, und besprach sich dann mit den betreffenden Professoren. Viel zu schreiben liebte er nicht; Tage und Wochen lang konnte er im angestrengtesten Nachdenken zubringen, ohne die Feder anzusetzen, und was er als Resultat gefunden, brachte er zunächst lieber im Kreise seiner Freunde zur Sprache, als daheim zu Papiere. Dieses vielseitige Durchdenken eines Gegenstandes vor der mündlichen oder schriftlichen Darlegung aber war auch der Grund der sichern und gewandten Beherrschung des Stoffes, die seine mündlichen Vorträge wie seine schriftlichen Arbeiten auszeichnete, und macht es erklärlich, daß verschiedene seiner Schriften, wie z. B. die Allgemeine Pädagogik, die Logik, die Metaphysik in verhältnißmäßig kurzer Zeit — in wenig Tagen und Wochen — ihre Vollendung finden konnten. *)

Mit dem Jahre 1797 trat in dem Leben Herbarts eine bedeutsame Wendung ein. Einem Schweizer Freunde Herbarts, Fischer, der in Jena studirte, war vom Landvogte von Interlaken, Herrn von Steiger, der Auftrag geworden, für dessen drei Söhne einen Erzieher auszumitteln. Den darüber gepflogenen Berathungen machte Herbarts Mutter dadurch ein Ende, daß sie ihrem Sohne vorschlug, doch selbst die Stelle anzunehmen, da es jedenfalls ihrem mütterlichen Stolze schmeichelte, daß unter den Zöglingen „der wahrscheinlich künftige Regent von Bern" sei und sie darauf mancherlei Hoffnungen für die Zukunft ihres Sohnes bauen zu dürfen meinte. So betroffen auch Herbart von diesem Vorschlage war, da er, wie er sagte, hier in Jena „ja noch lange nicht fertig sei, und dann doch wenigstens ein halbes Jahr die Göttinger Bibliothek benutzen müsse", so kostete es ihm doch keine lange Ueberlegung, ob er

*) S. Ziller, Herbartische Reliquien, S. 158 ff.

„den Anblick des Fuchsthurmes mit dem der Alpen vertauschen wolle", zumal da ihm die äußeren Verhältnisse in Jena nicht sehr behagten, „die Physiognomie der Universität und das Leben im Burschenquartier gar zu widerlich" wurde, und außerdem „eine Reihe von innigen Freunden, mit denen er Genuß und Arbeit zu theilen, und an die er sich in trüben oder schwachen Stunden anzulehnen gewohnt war", wie Böhlendorf, Muhrbeck und Fischer, ebenfalls nach der Schweiz ging (Reliqu. 42, 45, 51). Er schlug also zur großen Freude dieser Freunde ein und folgte, wie er an Smidt schrieb, dem Winke „gern und freudig, aber mit dem festen Vorsatze, das Glück zu verdienen, was sich ihm darbot." Durfte er doch die Ueberzeugung hegen, für Steigers Söhne „eben so gut zu sein, wie die andern jungen Männer, die damals in Jena sich eben darboten," und dann dachte er „nach dem alten Sprichworte durch Lehren zu lernen, und besonders sich seine noch übrigen Universitätsjahre für ein reiferes Alter zu sparen" (W. XI, 33). Er hatte sich wenigstens für zwei Jahre binden müssen und ließ so seine Lehrer und seine Freiheit zurück, „um sie nach einigen Jahren, fähiger sie zu benutzen, vielleicht auch mit tieferem Gefühle ihres Werthes, am selbigen Platze wieder zu finden." Die Abreise nach der Schweiz erfolgte im März 1697 in Begleitung der genannten Freunde.

Das Steigersche Haus gehörte infolge der politisch hervorragenden und einflußreichen Stellung seines Oberhauptes zu den angesehensten der Berner Aristokratie; gleichwohl fand Herbart in demselben eine durchaus liberale Aufnahme und den Rang eines Gliedes der Familie, so daß er bei deren theilnehmendem und verständnißvollem Eingehen auf seine Pläne und Wünsche und noch dazu inmitten der herrlichsten Natur, namentlich der reizenden Lage des Landgutes Märchligen, wo die Familie im Sommer zubrachte, während sie den Winter in Bern wohnte — zweifelte, daß sein Schicksal ihn je wieder in eine so angenehme äußere Lage versetzen könne, als die jetzige war. In einem Briefe an Rist (Reliqu. 49 ff.) schildert er die Verhältnisse in die er trat, in folgender Weise: „Das Stück Land, daß man mir zu bearbeiten gegeben hat, ... ist von der Natur nicht vernachlässigt, aber es hat schrecklich lange brach gelegen, ist hart und fest geworden, und man muß erst mit allen Kräften graben, ehe man etwas darauf säen kann. Dagegen sind alle Werkzeuge, die ich gebrauchen kann, im Ueberflusse da, und der Ruheplätzchen auch genug und zum Theil sehr schön, wo ich froh werden, oder über das, was ferner zu thun ist, nachsinnen kann. Freundliche

Gesichter und hilfreiche Hände, sofern Hilfe möglich ist, und Achtung und Gefälligkeit, und vor allen Dingen völlige Freiheit in der Anordnung der Arbeit, verbunden mit dem größten Interesse an ihrem Erfolge — das war es, was ich nöthig hatte, und das habe ich im Hause des Landvogts Steiger gefunden. — Ueberdies eine Familie, und den Rang des Gliedes der Familie, einen Rang, den ich gewiß nicht hingäbe, böte mir auch Steiger den weißen Steinbock, den er im Wappen führt, dafür an. Der Mann ist Mann, und die Frau ist Frau, und die 7 Kinder sind Kinder. Sie alle sind wirklich, was sie sind, und befriedigen so wenigstens die Forderungen der Wahrheit, wenn auch nicht die Bitten der Schönheit... Er (Herr Steiger) ist die Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit selbst; dabei aber ist er kein Pedant, ist beinahe ohne Vorurtheile, ist äußerst empfänglich für alles, was man ihm mit Gründen darzustellen weiß, und kann zu Zeiten auch froh sein und scherzen. Unter seiner Regierung lebt das Haus in stiller Gleichförmigkeit fort, die Frau in ihrer immer dauernden Sanftheit, Güte und Milde, die Kinder in ihrer Fröhlichkeit. — Das Haus ist kein Tempel des Genies, aber die Wohnung des gesunden Menschenverstandes, der, wie du weißt, gar gern auch die Musen und Grazien bewirthet, wenn sie etwa zu bewegen sein sollten, bei ihnen einzukehren." Und anderwärts (W. XI, 19) rühmte Herbart dankbar „das beneidenswerthe Los, den Vater und die Mutter des Hauses nicht bloß seinen Zöglingen als ihre Vorbilder darstellen, sondern selbst für sie die wahrste, reinste, tiefste Hochachtung empfinden zu können. Oft" fährt er fort, „wenn ich mich wankend, schwach, leidenschaftlich fühle, demüthige ich mich im Stillen vor dem Muster, das vor mir dasteht, oft danke ich der schweigenden Nachsicht, die meine Uebereilung verzeiht; — an mir selbst und an der Ausführung dessen, was ich anfing, soll hoffentlich das große Beispiel der Konsequenz nicht ganz verloren sein. Ich fühle es, wie viel dazu gehört, aller der Güte werth zu sein, die mir entgegen kam, und die so ununterbrochen für mich fortdauert."

Die drei Knaben, die Herbart zur Erziehung übergeben wurden, waren durchaus verschieden von einander. Der vierzehnjährige Ludwig, als der älteste, war ein lebhafter, körperlich wohlgebildeter, gesunder und kräftiger Knabe, aber leichtfertig und sinnlich angelegt, und ein egoistischer Verstandesmensch, so daß bei dem Mangel an innerm Halte von dem Erwachen seiner Begierden das Schlimmste zu befürchten war. An Gefühl noch kalt und todt, brach er religiöse Gespräche kurz ab, und

hatte für große geschichtliche Charaktere nichts mehr als kalte Bewunderung. Den Fehlern anderer nachzuspüren und schonungslos darüber herzufallen, gewährte ihm ganz besonders Vergnügen. Zum Lernen zeigte er wenig Trieb; der Unterricht war ihm langweilig, und nur an den Naturwissenschaften, besonders an chemischen Experimenten fand er Gefallen. — Der zehnjährige Karl, der zweite, war zwar eigensinnig, wild und ungestüm, aber voll tiefen Gefühls, liebevoll, fleißig und wißbegierig und in der Folge Herbarts Lieblingsschüler. Wie Ludwig hatte er wenig Sinn für Musik, dagegen aber Geschick zur Malerei, und spielte gern den strengen Hofmeister gegen seinen jüngeren Bruder Rudolf. Dieser, acht Jahre alt, war die Fröhlichkeit selbst, flüchtig und unstät, und noch im zehnten Jahre innerlich ganz unsicher, aber wißbegierig und empfänglich, sofern man ihm etwas Neues bot, während er andernfalls der Sache durch wunderliche Kreuz- und Querfragen zu entrinnen suchte, und unter den Brüdern war er am meisten für die Musik begabt, in der er glückliche Fortschritte machte. Religiöse Gespräche erschienen ihm langweilg und widerlich — er lebte noch ganz im Stande der Unschuld, „im Zeitalter Homers".

Es unterliegt keinem Zweifel, daß alle die angeführten Verhältnisse überaus geeignet waren, Herbart einen reichen Schatz pädagogischer Erfahrungen zuzuführen; und mit welcher edlen Auffassung des ihm übertragenen Erziehungsgeschäftes, mit welcher planvollen Ueberlegung, mit welchem Eifer und welcher Hingebung er, der noch nicht einundzwanzigjährige Jüngling, an seine Arbeit ging, das beweisen am besten die Erziehungsberichte, die er — einem Uebereinkommen gemäß — alle zwei Monate Herrn von Steiger überreichte, von denen aber leider nur fünf erhalten worden sind, aus welchen wir verschiedene Stellen anmerkungsweise ausgehoben haben.*)

Der Unterricht umfaßte Griechisch und Latein, (später auch Französisch), Naturwissenschaften (insbesondere Chemie), Mathematik, Geographie, Musik — Geschichte, Moral und Religion Den ganzen Unter-

*) Vgl. die Anmerkungen 1, 15, 22, 26, 30, 52, 71, 72, 73, 155, 156, 174. — Die Reihenfolge jener Berichte, die im 11. Bande der sämtlichen Werke Herbarts S. 2—44, von Hartenstein wiedergegeben worden sind, ist neuerdings durch Dix im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik (1870, S. 247 ff.) dahin festgestellt worden, daß der 3. Bericht bei Hartenstein der Abfassung nach der zweite, der 4. bei Hartenstein eigentlich der dritte, und der 2. eigentlich der vierte ist.

richt dachte sich Herbart in dem Herrn von Steiger vorgelegten Plane an zwei Hauptfäden geknüpft, einen für den Verstand, den andern für die Empfindung; dem Verstande sollte zunächst gedient werden durch die erstgenannten Fächer, wobei zugleich der Grundsatz mit maßgebend war, nicht zu vielerlei neben einander zu treiben; erst später sollte durch die drei letztgenannten Gegenstände der Empfindung, der Bildung des Herzens ihr Recht werden. Indes sahe er sich später durch die Verhältnisse veranlaßt, beide Fäden neben einander herlaufen zu lassen. Im Sprachunterrichte stellte er das Griechische voran mit der Odyssee, da er Homer wegen der Sichtbarkeit der Menschen, die er schildert, als treffliche Vorbereitung auf Geschichte ansah; daran schloß sich später das Latein und erst mit dem Eintritte in die neuere Geschichte sollte das Französische eintreten, da der Sprachunterricht namentlich mit dem Geschichtsunterrichte in Zusammenhang erhalten werden sollte. Großen Werth legte er auf die Lektüre guter Kinderschriften, wie z. B. des Robinson, und verwirft dagegen arabische Märchen mit ihrem sinnverwirrenden Reize; nur mußte das Lesen auf das rechte Erfassen und Durchdringen des Gelesenen hinführen, weshalb auch die deutschen Arbeiten sich auf die Wiedergabe der durch den Unterricht und die Lektüre völlig bekannten Stoffe beschränkten. — Die Naturwissenschaften betrachtete er als Uebung der Urtheilskraft und hervorwachsend aus eigener Beobachtung und aus Versuchen, aber in beständiger Verbindung mit der Mathematik, welche jenen, namentlich der Physik, voranzugehen und sie zu begleiten habe, weil sie ihnen ein höheres Interesse verleihe. — Die Geographie beschränkte sich allerdings in herkömmlicher Weise auf Gedächtnißwerk, auf Lernen von Namen und Zahlen und Suchen auf der Karte, und zeitweise mußte sie Karl den Brüdern ertheilen; dagegen ist hervorzuheben, daß Herbart von der Heimat ausging und die Länder mit einander vergleichen ließ. — Die Geschichte sollte erst beginnen, wenn Verstand und Urtheilskraft tüchtig geübt seien, nicht nur weil es Kindern schwer falle, sich die Menschen eines sehr entfernten Zeitalters in ihrer Lebensart und Gesinnung deutlich vorzustellen, sondern auch weil die Geschichte, frei, lebendig, anziehend vorgetragen, große Gedanken, herzergreifende Betrachtungen über menschliche Größe und Schwäche, über Schicksal und Vorsehung wach zu rufen und zu lehren habe, wie man das eigene Herz vor den verderblichen Einflüssen des Zeitalters zu wahren habe. Sie trat also ganz entschieden in den Dienst der Moral und der Religion, insofern sie durch den Beifall

oder Tadel, den die in fortlaufender Reihe vorgeführten interessanten Bilder auf sich ziehen, den jungen Geist zur Bildung und Einprägung eigener Maximen veranlaßt und den künftigen systematischen Vortrag der Moral vorbereitet, sowie die Spuren der Vorsehung in den Geschicken der Menschen und Völker erkennen läßt. Hinsichtlich der Religion stand Herbart der Orthodoxie und dem Pietismus eben so fern, als der Freigeisterei und Unchristlichkeit. Selbst in seiner Jugend durch einen streng dogmatischen Religionsunterricht gegangen, war ihm zwar die Religion eine ernste, heilige Sache tiefinnerster Ueberzeugung, die auch schon den Kindern in klarer und faßlicher Weise nahe zu bringen sei, aber er war durchaus ein Gegner davon, die Kinder Worte auswendig lernen zu lassen ohne Begriff und Gefühl, ihnen Lehrsätze aufzuzwingen, welche sie vielleicht unheilbar blind machen oder ihnen zu gewissen Stunden als furchtbare Gespenster im Kopfe herumspuken, ihnen Furcht einzuflößen, ohne ihres Ueberganges in Gewissenhaftigkeit sicher zu sein. Ueberhaupt war Herbart selbst eine tiefreligiöse Natur, ohne das weder unter allen Umständen zu verheimlichen, noch auch geflissentlich zur Schau zu tragen.

Als Ziel aller Erziehungsthätigkeit betrachtete Herbart die Sittlichkeit; ihr sollte alles und jedes Bildungsmittel dienen. Jede Naturanlage war ihm heilig, keine menschliche Kraft sollte gelähmt werden. Als Ausgangspunkt galt ihm die Individualität seiner Zöglinge, deren inneren Zustand er daher sorglich zu erforschen suchte und nach der er seine Methode einrichtete, ja sogar mit Aufopferung der eigenen Bequemlichkeit die einzelnen Lehrstunden legte. Das Alte wurde durch fleißige Wiederholung, der jedoch durch Ausgehen von neuen Gesichtspunkten das Ermüdende genommen wurde, erst gehörig befestigt und dann erst das Neue „faßlich“ angeknüpft, alles aber, und auch das Kleinste, in engen Zusammenhang mit dem Vorhandenen gesetzt und das Gewonnene beständig in Ordnung gebracht und erhalten. Langeweile betrachtete Herbart für ebenso tödlich, als eine künstlich erleichternde Unterrichtsweise für verkehrt; die Steilheit der Bahn, meinte er, soll immer etwas größer sein als die Uebung des Fußes, und die Freude des Gelingens muß der Lehrer durch verdoppelte Anstrengung erobern lassen, zu welcher die Schüler um so eher bereit sein werden, je mehr der Unterricht ihre Erwartungen erregt, so daß sie fordern zu lernen. Um aber das Interesse der Schüler nachhaltiger anzuregen, betrachtete es Herbart als wichtig, daß diejenigen Unterrichtsfächer, welche die

Hauptarbeit der Zöglinge bildeten, auch ihn vorzugsweise beschäftigten, und suchte seine Arbeit darnach einzurichten.

Hinsichtlich der eigentlichen Erziehung hielt er die kindliche Natur weder für natürlich gut, noch für natürlich verdorben, verloren und verdammt; es kommt nur darauf an, die zarten Fäden zu verweben und sie unter dem Schutze der milden Herrschaft des sittlichen Gesetzes gedeihen zu lassen. Von beständigem Hofmeistern, Tadeln und Mäkeln hielt er ebensowenig, als von beständiger und peinlicher Aufsicht, weil jenes den Schüler die Härte des Erziehers, nie aber das eigene Unrecht sehen lassen würde, die letztere aber zu sehr schwächt und den Zögling verleidet, die Nachsicht des Erziehers für Billigung anzusehen und seiner Strenge sich durch List zu entziehen. Als Hauptmittel der Erziehung betrachtete er einen guten, das Interesse des Kindes gewinnenden Unterricht, aus dem der Fleiß und die freie Selbstthätigkeit von selbst hervorwachsen, und das dem Kinde abgewonnene Wohlwollen, dessen Verluß ihm die schwerste Strafe ist. Dazu hat sich dann noch der gesellige Verkehr mit anderen Kindern zu gesellen, damit sie lernen, sich in andere Verhältnisse zu schicken, während sie von den Gesellschaften Erwachsener fern zu halten sind, damit das Knabenalter nicht voreilig und gewaltsam endige. Die „leere Zeit, die mit mehr als einer Gefahr droht," wollte Herbart durch Lektüre geeigneter Schriften ausgefüllt wissen, die aber im Zusammenhange mit dem Unterrichte stehen muß.

Diese kurze Skizze möge genügen, um Herbarts Erziehungsgrundsätze und die Art und Weise zu kennzeichnen, wie er seine Thätigkeit auffaßte und betrieb.*) Seine Darlegungen enthalten in nuce bereits sein späteres pädagogisches System und verschiedene Begriffe treten schon fertig auf. Der Mängel der bisherigen Pädagogik ist er sich eben so klar, als der Wege sie zu heben. Unterricht als wichtiges Mittel der Erziehung („erziehenden Unterricht"), Manchfaltigkeit des geistigen Lebens („Vielseitigkeit des Interesse"), Zusammengehen der Interessen von Lehrer und Schüler, Regierung als eine der Thätigkeiten des Erziehers sind in ihm ebenso begründet, als die Betonung der Poesie und Geschichte für die Charakterbildung, der Mathematik als

*) Eine ausführlichere Zusammenstellung alles dessen, was sich auf Herbarts Aufenthalt im Steigerschen Hause und auf seine erste Erzieherthätigkeit bezieht, hat in interessanter Weise Dix im Jahrbuche des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik von 1870, S. 229—294 geboten.

klare Einsicht überhaupt verleihendes Bildungsmittel, und die Stellung zu den alten Sprachen ihm eigenthümlich ist.

Von der strengen Befolgung seines Planes erwartete Herbart nach einigen Jahren glückliche Früchte für seine Zöglinge, und hoffte so, der von ihm verehrten Familie sich nützlich und dankbar zu erweisen. Allein bald wurde derselbe durch Ereignisse politischer Art in unliebsamer Weise durchkreuzt. Der Stolz und die Härte, womit die Berner Aristokratie die eroberte Waadt behandelte und bedrückte, hatte hier solche Gärung erzeugt, daß 22 ausgewanderte Waadtländer, an ihrer Spitze Laharpe, im November 1797 auf Grund eines vergilbten französischen Schutzbriefes von 1565 Frankreich um Schutz ihrer Rechte anriefen. Das Direktorium in Paris griff die Gelegenheit zur Intervention mit Freuden auf, erklärte Ende 1797 die Waadtländer feierlich unter seinen Schutz, ließ, als die Berner ihr Recht mit den Waffen zu vertheidigen Miene machten, Ende Januar 1798 französische Truppen in der Waadt einrücken und verkündigte am 10. Febr. die Unabhängkeit der Waadt als „lemanische Republick." Das trieb die Erbitterung der Berner gegen die Franzosen auf ihren Höhepunkt; ein Heer ward geworben, und selbst Greise, Frauen und Knaben eilten zu den Waffen. Kein Wunder, daß auch Herr v. Steiger bei der nahen Verwandtschaft mit dem an der Spitze der Berner Regierung stehenden greisen Schultheiß Niklaus Friedrich von Steiger seinen 14jährigen Sohn Ludwig zu den Waffen entließ, obgleich Herbart, der an einen Kampf nicht glaubte und von einem müßigen Lagerleben die größten Gefahren für die Sittlichkeit seines Zöglings fürchtete, sich entschieden, aber vergeblich dagegen erklärte. *) Indes kam es dennoch zum Kampfe, der für die Berner mit einer Niederlage endete. Am 5. März kamen die Trümmer des Berner Heeres, mit ihnen Ludwig, in Bern an; die Stadt wurde von Franzosen besetzt, geplündert und gebrandschatzt und zahlreiche Geiseln nach Straßburg abgeführt. Am 12. April erfolgte die Verkündigung der einen untheilbaren helvetischen Republik.

Daß diese Vorgänge nicht ohne Störung für Herbarts Thätigkeit vorübergehen konnten, versteht sich von selbst. Zwar waren seine Befürchtungen inbetreff Ludwigs nicht eingetroffen, vielmehr war derselbe durch eigene Erfahrung empfindlich gegen das Böse geworden; zwar trug Herr v. Steiger, reichlich zur Kriegssteuer herangezogen und mit

*) Vergl. das vierte Zitat in der Anm. 71, S. 315.

weiteren Leistungen bedroht, ja in steter Gefahr, als Geisel weggeführt zu werden, das Unglück des Vaterlandes mit der Ruhe des Weisen, leistete den Bürgereid und folgte mit ganzer Hingebung der Erziehung seiner Kinder: aber Herbart fühlte sich aus seinem Glücke ganz herausgerissen, seitdem er erfahren, daß er wohl bei geringen Angelegenheiten, aber nicht bei wichtigen Ereignissen, die (wie Ludwigs Eintritt ins Heer), auf die Erziehung den wesentlichsten Einfluß haben, seine Meinung sagen dürfe, und seitdem er auf Verlangen des Herrn v. Steiger seinen bisherigen Unterrichtsplan vor dem Weggange Ludwigs hatte bei Seite legen und diesem Geschichte, Moral und Religion vortragen müssen. Dazu kam, daß Ludwig nach seiner Rückkehr den Blick nur nach außen auf die Geschicke des Vaterlandes gerichtet hatte und bei jeder seiner Arbeiten wissen wollte, wozu er das brauche, bis ihm der Vater seinen Beruf als Forstmann anwies, worauf nun Herbart bei seinem Unterrichte ebenfalls Rücksicht zu nehmen hatte. Was jetzt den auf eine ungestörte Thätigkeit von mehreren Jahren berechneten Plan Herbarts durchkreuzt hatte, konnte sich außerdem jederzeit bei den jüngeren Zöglingen wiederholen; er mußte also seine Lieblingsidee mit schmerzlicher Resignation aufgeben und einen neuen Plan entwerfen; er kehrte „zur alten gewöhnlichen Heerstraße zurück, auf der kein Zufall sonderlich ungelegen sein kann," und sah sich aus dem früheren Verhältnisse reinster Gesinnung in ein bloßes Dienstverhältniß gesetzt, wo es „die treue Erfüllung auch weniger schmeichelhafter Pflichten" galt. Den Homer behielt er zwar bei, trieb nun aber auch Latein, sowie Geschichte und Moral, während die Naturwissenschaften zurücktreten mußten, und spann so die beiden, oben (S. XVIII f.) erwähnten Fäden des Unterrichts neben einander. Bald fand er sich aber wieder, zumal ihm seine an Kühnheit streifende, aber von selbstlosem Wohlwollen zeugende Offenheit die Güte seines Prinzipals noch mehr erworben und die erlebte Erschütterung ihn zur Erwägung des Möglichen und Zweckmäßigen seiner Thätigkeit veranlaßt und zur Prüfung und Klärung seiner pädagogischen Ideen und Grundsätze beigetragen hatte.

Da ward er in neue Unruhe versetzt, indem seine Eltern, die infolge der ganz veränderten politischen Verhältnisse in der Schweiz ihre oben angedeuteten Hoffnungen für die Zukunft ihres Sohnes getäuscht sahen, jetzt von ihm verlangten, daß er aus der Schweiz zurückkehre um der Reisebegleiter eines oldenburgischen Prinzen zu werden und dann eine Versorgung in seinem Vaterlande zu finden. Herbart war

damit um so weniger einverstanden, als er es schon so als Pflicht der Dankbarkeit betrachtete, die Erziehung seiner beiden jüngern Zöglinge zu vollenden, und so den ganzen Kreis eines planmäßigen Unterrichts mit ihnen zu durchlaufen, um am Ende desselben sich selbst eine gewisse Vollendung versprechen zu können, die als umfassende Vorbereitung auf seine beiden noch zu absolvirenden Universitätsjahre ihm ein ferneres Fortkommen nach seinem Wunsche so sehr als möglich sicherte. Nach einer Rücksprache mit Herrn v. Steiger, die ihm manche Erleichterung hinsichtlich der speziellen Beaufsichtigung der Kinder, sowie jährlich ungefähr 6 ganz freie Wochen zu eigener Arbeit in Aussicht gestellt und ihn überhaupt versichert hatte, daß er auf einen längeren Aufenthalt (etwa von 8—10 Jahren) im Steigerschen Hause werde rechnen können, setzte er in einem langen Schreiben vom letzten Juni 1798 seinen Eltern die Verhältnisse auseinander, erklärte die ihm zugedachte Stellung als seiner Natur wenig angemessen, glaubte in einer philosophischen Professur später eine ihm zusagende Versorgung zu finden, ließ auch die Möglichkeit offen, später in eine politische Laufbahn einzutreten, bat aber, ihn seiner jetzigen Arbeit und Wirksamkeit nicht zu entreißen, obwohl er im Voraus wußte, daß seine unverhohlene Aussprache den Unwillen des Vaters und den Schmerz der Mutter erregen würde, da beide von seinem philosophischen Berufe nichts wissen mochten und namentlich der Vater ihn je eher je lieber in einer juristischen Laufbahn gesehen hätte. Doch ließen sie ihn gewähren, und Herbarts Pläne schienen sich noch verwirklichen zu wollen. Allein weitere politische Ereignisse sollten bald hindernd dazwischen treten und seinem Aufenthalte in der Schweiz ein Ende machen.

Mit verhaltenem Groll hatte die Berner Aristokratie der Gestaltung der Dinge zugesehen; als aber die Nachrichten einliefen von den Siegen Nelsons bei Abukir und später des Erzherzogs Karl bei Osterach und Stockach, so wie von den Bündnissen Rußlands, der Pforte und Oesterreichs gegen Frankreich, glaubte man den Augenblick gekommen, um eine Gegenrevolution zu planen. Im Geheimen bildete sich ein Verein zur Wiederherstellung der Schweiz, zu welchem auch Herr v. Steiger gehörte, der das französisch gesinnte helvetische Direktorium in tiefster Seele haßte. Ganz natürlich mußte die Aufregung einer derartigen politischen Thätigkeit sich auch im Familienkreise bemerkbar machen und dem ruhigen erziehlichen Wirken im Hause, sowie den eigenen philosophischen Studien Herbarts manchen Abbruch thun; aber ganz besonders vermochte

es Herbart nicht zu begreifen, wie ein so gewissenhafter und pflichtstrenger Mann, wie Herr v. Steiger, die Hand zum Sturze der Republik mit anlegen konnte, deren Verfassung er doch beschworen hatte. Deshalb konnte er schon im Herbste 1798 an Rist über Herrn v. Steiger schreiben: „Die Revolution, die er so trefflich ertrug, so lange er darunter litt, scheint jetzt, da er nicht leidet, eine Leidenschaftlichkeit in ihm zurückgelassen zu haben, von der ich nicht weiß, ob ich mich immer damit vertragen werde"; und um dieselbe Zeit an Smidt: „Die äußeren Umstände sind nicht mehr für lange meinen Wünschen — meinem eigenen Berufe angemessen." Dazu kam noch die Kränklichkeit seiner Mutter, der er nahe zu sein wünschte, und die Abreise seiner Freunde Muhrbeck und Böhlendorf aus der Schweiz, so daß er sich bereits mit dem Gedanken einer Trennung von der „grünenden Pflanzung", die er um sich sah, vertraut gemacht und die scheidenden Freunde beauftragt hatte, sich auf ihrer Reise nach einem Nachfolger umzusehen. Ende des Jahres 1799 löste sich das Verhältniß zur Steigerschen Familie; er bewahrte derselben stets ein dankbares Andenken, und mit seinem Lieblingsschüler Karl, an dem er seine Grundsätze sich bewähren sah, unterhielt er bis 1817 einen Briefwechsel, der das gegenseitige Verhältniß inniger Zuneigung und Liebe weiter spann. Seiner Thätigkeit im Steigerschen Hause verdankte er, wie er selbst bekannte*), seine Liebe zur Erziehung, und den da besonders an Karl gesammelten Erfahrungen seine Pädagogik.**) Im letzten Jahre hatte er auch noch Pestalozzi in Burgdorf aufgesucht, mit dem er bereits 1797 vorübergehend bekannt geworden war; was er bei ihm sah, und wie er darüber dachte, findet der Leser in dem Aufsatze über Pestalozzis Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.***) Aber Herbart nahm noch mehr als seine Pädagogik aus der Schweiz mit zurück. Die philosophischen Fragen, die ihn früher schon bedrückten, waren selbstverständlich auch in der Schweiz nicht zur Ruhe gekommen, sondern beschäftigten ihn überall aufs lebhafteste, so daß er im vierten (eigentlich dritten) Berichte an Herrn v. Steiger (Januar 1798) schreiben konnte: „Meine Stimmung war den ganzen Winter zu düster für Karls Liebe und Rudolfs Zärtlichkeit ... Ueber-

*) Vgl. Allgemeine Pädagogik S. 11 fg.

**) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien S. 159.

***) Vgl. den 2. Bd. von Herbarts Schriften in der Ausgabe der „Pädag. Bibliothek."

haupt raubt mir oft ein Gedanke das Bewußtsein aller meiner andern Verhältnisse, leider mehr durch das Streben ihn zu ergründen, als durch seine Lebhaftigkeit" (W. XI, 37), und später im zweiten (eigentlich vierten) Berichte (Herbst 1798): „Ich sehe einige Arbeiten vor mir, deren größte Schwierigkeiten zwar schon überwunden scheinen, aber durch die ich schlechterdings ganz durchdringen muß, wenn ich zur völligen Ruhe und Besinnung kommen soll. Ich merke, daß meine Aufmerksamkeit, die nicht für vieles auf einmal stark genug ist, dadurch wider meinen Willen von manchem Aeußeren immer mehr abgezogen wird, und fürchte, daß ich zuweilen einem Träumenden ähnlicher sehe, als einem Wachenden" (W. XI, 27). Was ihn so lebhaft beschäftigte, war die Theorie des Selbstbewußtseins, worauf er die Psychologie neu zu zu begründen dachte. Und wenn er im Juni 1798 an seine Eltern schrieb, daß „sein jetziger Reichthum in einigen Ueberzeugungen bestehe, die den Keim vieler folgenden zu enthalten scheinen," und daß ihn „eine innere Gewißheit über die Systeme unserer Zeit, das Fichtesche so wenig als das Kantsche ausgenommen, erhebe", so geht aus verschiedenen Mittheilungen hervor, daß er während des Aufenthaltes in Bad Engistein bei Bern, wo er im August 1798 wegen seiner angegriffenen Gesundheit einige Wochen verweilte, den Weg zu seinen ferneren psychologischen Forschungen bereits gefunden hatte und sich der metaphysischen und mathematischen Seite der Psychologie soweit genähert hatte, um dieses von ihm eroberte Gebiet wissenschaftlicher Untersuchung in kurzer Zeit weiter ausbauen zu können.

Anfang des Jahres 1800 verließ Herbart die Schweiz und ging zunächst nach Jena, wo er bis zum März verweilte, um vorerst für die Steigersche Familie einen neuen Informator zu suchen. Zu gleichem Zwecke schrieb er auch an seinen Jugendfreund Langreuter in Halle und besuchte ihn daselbst, bei welcher Gelegenheit er mit Niemeyer bekannt wurde, der — Herbarts Tüchtigkeit erkennend — ihn, wenn auch vergeblich, für sein Pädagogium zu gewinnen sich bemühte. Nach Jena zurückgekehrt, reiste er wider den Willen seines Vaters, aber in der Absicht, wenn dieser es noch wünsche, zur Jurisprudenz als seinem Brotstudium zurückzukehren und ihn dadurch auszusöhnen, über Göttingen nach Oldenburg. Da ihn der Vater aber von neuem auf seine eigene Wahl verwies, diese indes sich gleich geblieben war, und somit das gespannte Verhältniß sich nicht besserte, und da außerdem das Zer-

würfniß zwischen seinen Eltern sich bis zur Trennung ihrer Ehe gesteigert hatte, infolge dessen auch die Mutter das Jahr darauf nach Paris zog, wo sie Ende 1802 starb,*) — so wandte sich Herbart nach kurzem Aufenthalte nach Bremen, wo er zum Theil im Hause und auf dem Landgute seines Freundes Smidt zwei glückliche Jahre verbrachte. Mit der Vorbereitung für seine akademische Wirksamkeit beschäftigt, fand er im Kreise befreundeter Männer und im Umgange mit einigen jungen, der Familie Smidts angehörigen Frauen willkommene Erholung. Für die letzteren, deren Interesse an der Erziehung „durch den Vollgenuß der ersten mütterlichen Freuden geweckt worden" war, schrieb er auch den bereits erwähnten Aufsatz über Pestalozzis Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", und diesen, die Erziehung der Kinder in den ersten Lebensjahren vorzugsweise betreffenden pädagogischen Unterhaltungen verdankt er wahrscheinlich auch die Anregung zu seinem A B C der Anschauung. Außerdem hielt er im November 1800 im Museum zu Bremen vier Vorträge über das Bedürfniß der Sittenlehre und Religion in ihrem Verhältnisse zur Philosophie, und legte — von seinen Freunden zur Betheiligung an der in Aussicht genommenen Reform der Bremer Domschule für befähigt gehalten — im Januar 1801 seine „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplane für höhere Studien" in einem Aufsatze nieder, der die Voranstellung des Homer und der Griechen im Sprachunterrichte und die größere Ausdehnung der Naturwissenschaften (wöchentlich 6 Stunden) befürwortet. Auch an praktisch pädagogischer Bethätigung fehlte es ihm nicht, insofern er nach einer brieflichen Notiz vorübergehend an der Domschule wirkte**) und seit seinem Aufenthalte in Bremen einen jungen Menschen, den nachmaligen Rechtsanwalt Dr. Walte in Bremen, durch regelmäßigen Unterricht zur Universität vorbereitete, und wie es scheint auch noch andere privatim unterwies, wobei er, wie in Bern, das Glück hatte, „daß die Zufriedenheit der Zöglinge Eltern und Verwandten ihm entgegenkam."***) Indes fehlte es ihm auch nicht an äußerer Bedrängniß. Da seine in der Scheidung liegenden, mit seiner Berufswahl unzufriedenen Eltern sich wegen der Sorge

*) Der Vater starb am 20. Aug. 1809, bald nachdem Herbart seine ordentliche Professur der Philosophie und Pädagogik in Königsberg angetreten und dadurch bewiesen hatte, daß die Philosophie neben der Ehre auch Brot zu bieten vermöge.

**) Vgl. die Anm. 168a, S. 359.

***) Vgl. Ziller, Herbartische Rel. S. 122.

für seine Existenz stritten, so verbot ihm sein Gefühl, sie um Unterstützung anzusprechen, oder eine solche überhaupt anzunehmen, ja er leistete ausdrücklich Verzicht auf jeden Vortheil, der aus dem schwebenden Prozesse für ihn entstehen könnte. Er sah sich also an die Unterstützung seiner Freunde, besonders Smidts, angewiesen, die ihn ohne Rücksicht auf die einst zu erwartende Erbschaft von ca. 10000 Thlrn. mit dem Nöthigsten versahen und selbst in Göttingen noch durch Bestreitung der Habilitationskosten u. dgl. seinen Weg ebneten. Dazu kam noch, daß seine durch den Aufenthalt in der Schweiz sehr gekräftigte Gesundheit infolge der geistigen Anstrengung, der auf ihn einstürmenden Gemüthsbewegungen und einer Winterreise wieder so schwankend geworden war, daß er noch in der ersten Zeit seines Göttinger Aufenthaltes jeden Winter seinen Tod nahe glaubte, täglich ein Nervenfieber erwartete, das er nicht würde überstehen können.

Anfang Mai des Jahres 1802 begab sich Herbart nach Göttingen. Zuvörderst hörte er da noch mehrere Vorlesungen: „die drei heterogenen Kollegien Pandekten, Pindar und höhere Mechanik", und leitete daneben die Studien „dreier heterogenen Menschen", des schon genannten Walte, eines Herrn von Grote, Sohn eines hannoverschen Ministers, und eines Grafen Holmer aus Oldenburg, von denen ihn besonders die ersten beiden anzogen. Indes suchte er, wie er im Juli an seinen Freund Gries schrieb, vor allen Dingen „ein Katheder": „Ich suche einen Platz, der mir Erwerb gebe, denn er ist meine Pflicht, wie mein Bedürfniß, und zugleich eine weitere Mittheilung dessen, was mir am Herzen liegt, und was ich nicht länger darin zu verschließen nöthig finde." Zu diesem Behufe erwarb er sich am 22. Okt. 1802 die Promotion und Tags darauf die venia legendi durch öffentliche Vertheidigung von zwei Reihen lateinischer Thesen, welche erkennen ließen, daß er hinsichtlich der philosophischen Untersuchung mit sich vollständig im Klaren war und bestimmt wußte, was er wollte. Unmittelbar darauf begann er seine akademische Wirksamkeit als Dozent mit Vorlesungen über „Pädagogik nach Diktaten mit Beifügung einer besonderen Unterhaltungsstunde", worauf er im Sommer 1803 „praktische Philosophie oder Moral und Naturrecht als ein einziges wissenschaftliches Ganze", ebenfalls mit einer wöchentlichen Unterhaltungsstunde, las. Bezüglich dieser letzteren Vorlesung bewährte sich wieder die rasche Konzeption der Gedanken; denn obgleich ihm bis dahin die Gewinnung des rechten Standpunktes zur Entwickelung der Prinzipien nicht hatte gelingen wollen,

reichten jetzt, wo er, durch die Pädagogik darauf geführt, die Sache wirklich angriff, ein paar Wochen hin, „um gleichsam zu finden, was vor ihm lag, und den ganzen Umriß der Wissenschaft zu verzeichnen, daß in der Folge nur einzelne Berichtigungen und Ausführungen nöthig und möglich gefunden wurden.“ Der Pädagogik und Ethik reihten sich seit 1804 die Vorlesungen über Logik und Metaphysik an, die er aber, dem akademischen Herkommen entgegen, getrennt behandelte, derart, daß er die Logik in Verbindung mit einer allgemein faßlichen Einleitung in die Philosophie vorangehen und die Metaphysik nur für Geübtere nachfolgen ließ, um so dem philosophischen Studium eine pädagogisch zweckmäßigere und auf systematischen Zusammenhang abzielende Form zu geben. Ueber diese Trennung hatte er sich vorher in einer „kurzen Darstellung eines Planes zu philosophischen Vorlesungen“ näher ausgesprochen, dabei die Wichtigkeit der ungetheilten Auffassung der praktischen Philosophie ohne juristische und theologische Einseitigkeiten entwickelt und schließlich auch seinen pädagogischen Vorträgen ihre Stelle in der Weise bestimmt, daß sie sich auf die theoretischen und ethischen Untersuchungen gleichmäßig stützten. Die am Ende der „kurzen Darstellung ꝛc.“ für den pädagogogischen Vortrag in Aussicht gestellte „konzentrirte Psychologie oder Anthropologie“ fügte er in den Wintersemestern von 1806—7 und von 1808—9 hinzu, indem er da die Psychologie nur als Einleitung zur Pädagogik und „insofern sie ohne mathematischen Kalkül verständlich ist“, vortrug. Aus den Anforderungen, die er in der genannten Abhandlung an den philosophischen Vortrag stellt, läßt sich der Schluß ziehen, daß es ihm vor allen Dingen auf lautere und reine Wahrheitsliebe und darauf ankam, die Empfänglichkeit der Zuhörer in echt pädagogischer Weise zu schonen; nicht Resultate hinzuschütten, Behauptungen ohne Beweise auszusprechen und den Geist der Zuhörer für seine Denkart zu stimmen und gefangen zu nehmen, sondern ihn allgemein zu öffnen, eine große Wahl zwischen seiner eigenen und jeder fremden Denkart zu bereiten und durch die höchste Klarheit und Präzision ein vielseitiges Interesse viel mehr an der Untersuchung als an den Resultaten derselben zu erwecken.

In den Beginn seiner akademischen Laufbahn fällt auch Herbarts Auftreten als Schriftsteller. Im Herbste 1802 erschien die Schrift: „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung ꝛc.“ die er dem ihm innig befreundeten Kanzleirath von Halem in Oldenburg, dem Schwiegervater seines Freundes Langreuter, widmete, und in der er „die

große Pestalozzische Idee, elementarische Anschauungen zum Hauptfundamente des Unterrichts zu machen", wissenschaftlich ausführte und an einem Beispiele — Uebung der Auffassung der Gestalt unter Anknüpfung der einfachsten mathematischen Begriffe — zeigte, wie er jede einzelne Aufgabe der Erziehung aufgefaßt und durchgearbeitet sich dachte und wünschte. Die zweite bereits 1804 nöthig gewordene Auflage vermehrte er durch eine Abhandlung über „die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung," in welcher er die Beziehungen der verschiedenen Aufgaben eines vielseitigen Unterrichts zu dem einen höchsten Zwecke der Erziehung, der Sittlichkeit, in allgemeinen Umrissen darlegt. Dieser Schrift folgte (— außer der gelegentlich 1804 in Bremen gehaltenen Gastvorlesung „über den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode" und der nebst einem deutschen Anhange auch in den Buchhandel gekommenen, durch ihre feine und umsichtige historische Auffassung werthvollen, beim Antritte seiner außerordentlichen Professur am 20. Juli 1805 gehaltenen Rede: „De Platonici systematis fundamento commentatio" —) im Jahr 1806 sein erstes Hauptwerk, die „Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet" (Göttingen, bei Joh. Friedr. Röwer), die er seinem langjährigen Freunde Smidt widmete und die, wie er diesem schrieb, „wohl noch nicht zur Welt gekommen wäre, wenn nicht der Wunsch, den Grafen Sievers und Plater, seinen eifrigen Schülern, noch diesen Rest ihrer Studien in ihre Heimat mitzugeben, ihn vorwärts getrieben hätte." Im gleichen Jahre folgten noch die „Hauptpunkte der Logik" und die „Hauptpunkte der Metaphysik", zunächst als Manuskript in gedrängtester und prägnantester Kürze für seine Zuhörer gedruckt, die letztere aber 1808 in erweiterter Gestalt auch im Buchhandel erschienen. Im Jahre 1807 kam die Abhandlung „Ueber philosophisches Studium" heraus, welche Wesen und Richtung des philosophischen Forschens erörtert, und 1808 die „Allgemeine praktische Philosophie", in welcher er die Ethik dem Einflusse der Metaphysik und Psychologie entzog und, sie zur Asthetik in Beziehung setzend, auf eigene Füße stellte. Endlich gab er noch im Jahre 1809 eine auf seine Anregung von seinem Schüler Dissen verfaßte „Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen" samt zwei Anhängen von Thiersch und Kohlrausch über die Lektüre des Herodot nach der des Homer, und über den Gebrauch des alten Testamentes für den Jugendunterricht

heraus und begleitete sie mit einer Vorrede und einigen Anmerkungen. — Wie Hartenstein, der genaue Kenner und umsichtige Herausgeber von Herbarts Werken, sich äußert, „durchdringt diese älteren Schriften, namentlich die allgemeine Pädagogik und die allgemeine praktische Philosophie, eine Wärme, eine Innigkeit, die bei der entschiedensten Abneigung vor aller leeren Schwärmerei und bei der größten Nüchternheit und Besonnenheit der Untersuchung nur allmählich, aber dann um so nachhaltiger fühlbar wird, weil sie aus einer Tiefe der Ueberzeugung kommt, die durch das, was auf der Oberfläche liegt, weder locken und reizen, noch sich selbst locken und reizen lassen will. Zugleich tragen alle diese Schriften das Gepräge einer Darstellung, die in meinen Augen auf die höchste Reinheit der Klassizität Anspruch machen darf. Alles, was an die Pedanterie ängstlich festgehaltener Schulformeln erinnern könnte, ist abgestreift; ohne die gebrechlichen Stützen fremder Kunstworte sucht und findet jeder Gedanke in der eigenen Muttersprache den reinen, scharf bestimmten Ausdruck; hart an einander gedrängt und doch für ein scharfes Auge klar gesondert, schreitet die Untersuchung vorwärts und bewegt sich mit ruhiger Sicherheit durch Schwierigkeiten hindurch, die sie dem Leser mehr verbirgt als zeigt. Diese Schriften gleichen Gebäuden, deren Fundament überbaut, deren Gerüste abgebrochen wurde, ehe sie sich der Betrachtung darboten, und deren Urheber mit echt künstlerischem Geiste sich vielmehr an das Urtheil darüber, als was sie sich darstellen, als an die Berechnung der Schwierigkeiten, die das Werk gemacht haben mochte, wenden wollte .... In späterer Zeit, wo er vielmehr andere belehren und überzeugen, als sich selbst rein aussprechen wollte, ging diese Schönheit der Form bei aller Meisterschaft und Herrschaft über den Stoff in seinen Schriften größtentheils verloren; aber jene älteren Schriften scheinen mir, je weniger irgend eine Manier in ihnen bemerkbar ist, in der Reinheit ihres charaktervollen Gepräges ein ausgezeichnetes Muster eines wissenschaftlichen Kunststils zu sein. Daß gerade diese Schönheit der Darstellung dem flüchtigen Leser den systematischen Unterbau verdeckt, daß man diesen kleineren und größeren Arbeiten, von dem hervorstechenden Glanze einzelner Wendungen bestochen, das Prädikat des „Geistreichen" zugesteht, ohne die Wurzeln zu sehen, aus denen dieser „Geist" seine Nahrung zog, kann dem Werthe derselben keinen Abbruch thun." *)

*) Herbarts Kleinere philos. Schriften, 1. Bd., S. LXIV f.

Die Tüchtigkeit Herbarts war bald auch in weiteren Kreisen bekannt geworden, so daß er im Jahre 1805 einen Ruf nach Heidelberg erhielt. Gleichwohl schlug er „die herrliche Gegend von Heidelberg mit 600 Thlr. Gehalt und der ordentlichen Professur“ aus, und begnügte sich mit der bald darauf ihm übertragenen außerordentlichen Professur mit 300 Thlr. Gehalt in Göttingen, weil er sich hier, wie er im Juni an Smidt schrieb, „am rechten Platze“ fühlte und mit Genugthuung sagen konnte, daß „die philosophische Thätigkeit von Göttingen sich jetzt so ziemlich in seinem Auditorium konzentrirt zu haben scheine“. Er war damals der Mittelpunkt und die Seele eines Kreises junger Männer, „welche die Universität nicht um des zukünftigen Erwerbes und Unterhaltes willen, sondern allein zu ihrer Ausbildung besuchten, meist Edelleute aus den Ostseeprovinzen des russischen Reiches.“ *) Auch praktische Uebungen fehlten nicht, insofern „die Experimente des A B C der Anschauung und des Homer“, wie er im Februar 1806 schrieb, „an einigen Knaben, unter andern an einem nachgelassenen Sohne von Lichtenberg, gemacht wurden,“ und Herbart rühmt da besonders einen Herrn Muhlert wegen der Geschicklichkeit, womit er das A B C der Anschauung in Ausübung gesetzt habe.

So vereinigte sich alles, um die Wirksamkeit Herbarts zu einer befriedigenden zu machen, und bei dem] glücklichen Fortgange seiner Arbeiten konnte ihm auch die über Deutschland hereinbrechende trübe Zeit von 1807, „die so manchen Glauben zerstörte“, und in der er mit den übrigen litt (— er wurde unter anderm zu der „fast allen Begriff übersteigenden Kontribution“ mit 1500 Frank herangezogen, die er sich erst leihen mußte —), „weder den Glauben an edle Herzen noch an die Wissenschaft“ rauben. Er schritt fort in wissenschaftlicher Klarheit, ohne daß Rückschritte nöthig gewesen wären, und bei der Ausarbeitung der Psychologie, die ihn ganz beschäftigte, sprangen dennoch, wie er schrieb die Funken, so oft er an den Felsen schlug. Auch seine Gesundheit war stärker geworden, besonders seit er häufig ritt. Allein die äußeren Verhältnisse gestalteten sich doch immer trüber; das Schicksal der Göttinger Universität war ungewiß; „unsere Aussichten,“ schrieb er, „sind dunkel; unsere alten erfahrenen Männer sind beschäftigt wie die Rettenden bei einer Feuersbrunst, die jüngeren wissen nicht, wo sie einen nur leidlich gangbaren Fußsteig suchen sollen“; eine Aenderung

*) Dissen, kl. Schriften, 1839, S. IX.

der Studienweise aber, wie sie ihm zur Erlangung eines weiteren Wirkungskreises nöthig schien, war um so weniger zu hoffen, da der Druck und die Ungewißheit des Künftigen so sehr zu den Brotstudien, die allgemeine Abspannung in der philosophischen Welt so sehr von seiner Wissenschaft hinweg trieb, und da endlich der Berührungspunkte zwischen ihm und „dieser heutigen philosophischen Welt so sehr wenige bis jetzt zu sein schienen" — daß er schon im Februar 1808, wie er schrieb, „recht oft ernstlich daran dachte, ganz von diesem Orte wegzureisen." Als ihm daher im Oktober 1808 der durch die Berufung Krugs nach Leipzig erledigte Lehrstuhl Kants in Königsberg durch den Kurator von Auersberg daselbst mit 1200 Thlr. Gehalt angetragen wurde, da kostete es ihm — zumal seine Bedenklichkeiten über manche ihm gestellte Bedingungen rasch und zuvorkommend beseitigt wurden — keine große Ueberwindung, „das halbe Zutrauen des Herrn Heyne und Joh. von Müller" (Generalstudiendirektor im neugegründeten Königreich Westfalen, der durch Fichte in Berlin auf Herbart „böse gemacht" worden war,) „gegen die Versicherung des vollen Zutrauens, das Herr Auerswald ihm entgegenbrachte, bereitwillig umzutauschen", und „einen Platz zu erlangen, nach welchem er sich als Jüngling so oft in ehrfurchtsvollen Träumen hinsehnte, wenn er die Werke des Königsbergischen Greises studirte." War ihm in Göttingen „Zeit, Muße und Stille gegönnt, daß er sich, während sich niemand um ihn bekümmerte, ganz allein um die Wissenschaft und um einige Zuhörer bekümmern konnte", so verlangte ihn nun, seit die nöthigsten Arbeiten geendigt waren, darnach, „daß jemand etwas von ihm verlange".*) Und ganz besonders war es die Aussicht auf einen weiteren pädagogischen Wirkungskreis, der sich ihm theils durch die gleichzeitige Uebertragung des Lehramtes für Pädagogik, über welche letztere bisher die Mitglieder der philosophischen Fakultät in Königsberg abwechselnd Vorlesungen zu halten verpflichtet gewesen waren,**) theils durch die Hoffnung auf die Ausführung eines schon früher gehegten Gedankens: der Gründung eines pädagogischen Seminars, jetzt in Königs-

*) Ziller, Herbartische Rel. S. 172, 176, 185, 193 f.

**) Herbart hatte sich bei den vorher gepflogenen Unterhandlungen zur alleinigen Uebernahme dieser Vorlesungen erboten, und für die allerhöchste Genehmigung dazu, sowie für die Bestätigung seiner Berufung überhaupt war besonders mit der Gesichtspunkt maßgebend, daß Herbart „für die Verbesserung des Erziehungswesens nach Pestalozzischen Grundsätzen nützlich sein werde." Vgl. Ziller, Herb. Rel. S. 186 Anm.

berg darbot, was in lebhaft anzog und schon längst unter seinen Wünschen war. Bevor er aber nach Königsberg ging, unterließ er nicht, bei der oldenburgischen Regierung darauf zu dringen, daß ihm die freie Verfügung über sein mütterliches Erbtheil, die ihm durch eine testamentarische Bestimmung seiner, der Ueberzeugung lebenden Mutter, daß Philosophie kein Brot gebe, entzogen war, nunmehr zugesprochen werde, wo seine sichere Anstellung die vollständigste Widerlegung der mütterlichen Besorgniß sei, und wo der Platz, an den man ihn stelle, eine solche Selbsterniedrigung am wenigsten ertrage; — hatte ihm doch jene gutgemeinte Beschränkung so manche Entbehrung auferlegt, so manche trübe Stunde bereitet!

Nachdem Herbart um Ostern 1809 nach Königsberg übergesiedelt war, ließ er sich mit in erster Linie die Gründung eines pädagogischen Seminars angelegen sein, und der Einreichung des darauf bezüglichen Entwurfs folgte bereits unterm 29. Juni 1809 durch den Sektionschef des Unterrichtswesens, Wilh. von Humboldt, unter Ausdruck des vollkommenen Vertrauens in seine Einsicht die Genehmigung samt der Ermächtigung, sich einen Gehilfen mit einem Jahresgehalte von 200 Thlr. auszuwählen. Nach Herbarts Plane sollte theoretisches Studium mit praktischer Uebung streng Hand in Hand gehen und der pädagogischen Einsicht und Fertigkeit der künftigen Erzieher eine Bildungsstätte eröffnet werden, in welcher so wenig als möglich dem bloßen Zufalle überlassen sei. Die vorzunehmenden Versuche aber wollte er an die Familie angeknüpft wissen, weil er diese — im Gegensatz zu Fichte — als den wahren Grund und Boden der Erziehung ansah; und wo der Erzieher nicht innerhalb des Familienkreises stehen könne, sollte dem Zöglinge das Familienleben wenigstens so viel als möglich ersetzt werden. Jedenfalls aus diesem Grunde nahm Herbart auch die Zöglinge in sein eigenes Haus, nachdem er am 13. Jan. 1811 eine in Königsberg erzogene Engländerin, Marie Drake, deren Vater Kaufmann in Memel gewesen, durch den Krieg aber ruinirt worden und infolge dessen wieder nach England zurückgekehrt war, als Gattin heimgeführt und in ihr eine durch ihren Charakter ebenso, wie durch ihre geistige Bildung seiner würdige Lebensgefährtin gefunden hatte.*) Dadurch war es ihm möglich, nicht bloß

*) Dieselbe lebt heute noch hochbetagt in Königsberg, wohin sie nach Herbarts Tode wieder übersiedelte, da sie sich in Göttingen nie recht heimisch fühlte (vergl. Herb. Reliquien S. 218).

die Thätigkeit der Mitglieder des Seminars besser zu überwachen, sondern auch den Unterricht der Zöglinge theilweise selbst zu ertheilen Seine pädagogischen Vorlesungen hielt er — mit Ausnahme der ersten im Sommer 1809 — regelmäßig im Wintersemester in wöchentlich vier Stunden.

Die von ihm entwickelte Thätigkeit fand wiederholt die Anerkennung der Regierung, und schon im ersten Jahre seines Königsberger Aufenthaltes erfolgte seine Ernennung zum Mitgliede der wissenschaftlichen Deputation für das Unterrichtswesen mit einer Gehaltszulage. In dieser Eigenschaft als Schulrath, und als Mitglied (seit 1811 als Direktor) der königlichen Prüfungskommission hatte er vielfache Gelegenheit, das Unterrichtswesen kennen zu lernen und auf eine bessere Gestaltung desselben einzuwirken; und auch nachdem ihm sein wiederholtes Ansuchen um Enthebung von diesem mit allerhand kleinlichen, aber zeitraubenden Geschäften verbundenen Amte im Jahre 1819 gewährt worden war blieb er doch immer noch in beständiger Beziehung zu jenen Kollegien, wie das unter anderm die beiden 1823 und 1824 von ihm abgefaßten Gutachten: „Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und der Realschulen," und „Mathematischer Lehrplan für die Realschulen" darthun. Von den sonstigen pädagogischen Arbeiten der Königsberger Zeit ist noch das „Pädagogische Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung" (Königsberg 1818), das namentlich für die höheren Aufgaben der Erziehung nach der Seite des Gymnasialunterrichtes hin von Bedeutung ist, hier zu erwähnen; daran schließt sich noch eine Reihe kleinerer Aufsätze und Reden über pädagogische Materien, aus denen wir zunächst zwei, in der deutschen Gesellschaft zu Königsberg gehaltene Vorträge nennen, die ihren Gegenstand in einer weniger wissenschaftlich strengen und darum allgemein faßlichen Form behandeln: „Ueber Erziehung unter öffentliche Mitwirkung" (1810), und „Ueber das Verhältniß der Schule zum Leben" (1818). Der kleine Aufsatz: „Ueber die dunkle Seite der Pädagogik" wurde als Anhang eines größeren: „Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet" im Königsberger Archiv für Philosophie ꝛc. 1812, Bd. 1, S. 338 ff. abgedruckt und erörtert die Bedeutung einer mathematisch-psychologischen Theorie für die Pädagogik. Die gehaltvollen „Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz" (1814 in der] pädagogischen Gesellschaft vorgelesen), die Skizze „Ueber die allgemeine Form einer

Lehranstalt" *) (1814?), der längere Aufsatz „Ueber das Verhältniß des Idealismus zur Pädagogik" (1831) und endlich die umfangreicheren, aber unvollendet gebliebenen „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" (1831?) sind erst, wie auch die oben angeführten beiden Reden, aus dem Nachlasse Herbarts durch Hartenstein veröffentlicht worden, alle aber legen Zeugniß von dem reichen Geiste, wie von dem ungetheilten Interesse Herbarts für die Fragen der Erziehung ab, das alle seine Untersuchungen zeitlebens durchdrang.

Wenden wir den Blick auf seine rein philosophischen Arbeiten in Königsberg, so begegnen wir auch hier einer Reihe hervorragender Schriften, von denen wir zunächst das „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie" (Königsberg 1813, 1821, 1834 und 1837) und die „Kurze Encyklopädie der Philosophie aus praktischen Gesichtspunkten entworfen" (Halle, Schwetschke und Sohn 1831 und 1841) wegen ihres allgemeineren Inhaltes anführen. Dies letztere Werk, auf den Wunsch einiger befreundeten Männer (Brandes in Bonn und Wegscheider in Halle) entstanden, sollte zur Erleichterung der Uebersicht seines damals in der Hauptsache abgeschlossenen Systems dienen, wenngleich der Mangel der Abrundung, der übersichtlichen Anordnung und Verknüpfung und des Abschließenden der Form einer Encyklopädie nicht entspricht, und die philosophischen Fragen fast lediglich nur von dem Gesichtspunkte des aus dem Verhältnisse des Menschen zur Welt sich erzeugenden praktischen Interesses und Bedürfnisses aus behandelt werden; dagegen hat es — ganz abgesehen von der unerschöpflichen Vielseitigkeit Herbarts, die es bekundet — um deswillen noch besondere Bedeutung, weil sich Herbart darin am eingehendsten über religiöse Fragen aussprach. Die erstgenannte Schrift, das Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie, viermal aufgelegt, ist unstreitig das bekannteste und verbreitetste Werk Herbarts. Zur Abfassung desselben durch den großen Andrang zu seinen Vorlesungen veranlaßt, der das Diktiren der Hauptsätze verhinderte, da die Zuhörer nicht mehr zum Sitzen und Schreiben Platz fanden, brachte er in den letzten bewegten Monaten des Jahres 1812, wo Moskau brannte, Königsberg von fremden Truppen belästigt war, und er selbst kaum über einen ruhigen Platz zum Schreiben verfügte, einen kurzen treuen Abriß jener

*) Vergl. Anm. 187.

Vorlesungen zu Papiere, wie er sie nach vielmaliger Wiederholung im Gedächtniß hatte, für ihn selbst — wie er in der Vorrede zur zweiten Auflage bemerkte — „ein sehr bequemes Hilfsmittel, aber ein wenig verständliches Buch für andere." Gleichwohl ist dasselbe um deswillen ein überaus bedeutsames Werk, weil sich hier das ursprüngliche Denken an die Natur der Begriffe selbst wendete, weil es die Hauptprobleme, welche das Denken in die Philosophie hineintreiben, in ihrer einfachsten Gestalt sorgfältig aufzeigte und dabei die fertigen Lehrmeinungen irgend welcher philosophischen Systeme so lange als möglich fern hielt, um die erste Empfänglichkeit jüngerer Zuhörer respektvoll zu schonen, um den ohne Vorbereitung eintretenden Anfängern die Unbefangenheit des Denkens zu wahren und dasselbe allein durch den streng geordneten Gang der Untersuchung die Stelle von ferne vermuthen zu lassen, wo die Wahrheit liegen müsse. — Trotzdem der Plan des Buches auch in den späteren Auflagen derselbe geblieben ist, haben doch die mancherlei hier angebrachten Veränderungen in Form von Zusätzen, Weglassungen, Erläuterungen und polemischen Rechtfertigungen die Umrisse des Ganzen getrübt und seine ursprünglich durch Knappheit und Präzision ausgezeichnete Darstellung beeinträchtigt. Zu bemerken ist noch, daß der zweiten Auflage von 1821 eine Abhandlung „Ueber den Unterricht in der Philosophie auf Gymnasien" beigegeben war, welche von Herbart auf Veranlassung des Regierungs- und Schulrathes Clemens in Gumbinnen abgefaßt wurde und in welcher er sich über eine zweckmäßige Vorbereitung für das philosophische Studium aussprach.

Die Hauptthätigkeit Herbarts während der ersten Königsberger Zeit richtete sich auf die Ausarbeitung seiner Psychologie, und als Ergebnisse der geführten Untersuchungen dürfen die beiden kürzeren Abhandlungen gelten: „Psychologische Bemerkungen zur Tonlehre" (Königsberger Archiv für Philosophie ꝛc. 1811, Bd. 1, S. 158 ff.) und die schon erwähnte „Psychologische Untersuchung über die Stärke einer gegebenen Vorstellung als Funktion ihrer Dauer betrachtet" (ebenda 1812, Bd. 2, S. 292 ff.), welche beide ihren Gegenstand mit Hilfe der Mathematik erörtern und von dem Grundgedanken getragen sind, daß ohne eine derartige feste und sichere Begründung der Psychologie auch für die übrigen Wissenschaften, für Natur- und Geschichtsphilosophie, für Staatslehre, Ethik und Pädagogik keine genauen Resultate zu erwarten seien.

Das erste größere psychologische Werk, zu dessen Herausgabe er sich

durch seine Vorlesungen veranlaßt sah, war das „Lehrbuch zur Psychologie“ (Königsberg und Leipzig 1816. 2. Aufl. 1834). Einen höchst instruktiven Umriß der ganzen Psychologie bietend, analysirt es im ersten Theile die psychologischen Erscheinungen unter Anknüpfung an die Klassifikation der herkömmlichen Vermögenstheorie, deren Unhaltbarkeit zugleich dargethan wird, während der zweite Theil alle jene Erscheinungen des Seelenlebens lediglich auf die Verbindung und Wechselwirkung der Vorstellungen, welche nach Herbarts eigenthümlicher Hypothese in der Seele wie Kräfte wirken, zurückführt und dadurch erklärt. Versetzte so die erste Auflage den Leser auf den natürlichen Standpunkt des Untersuchenden, indem sie den erklärenden Hauptgedanken mehr in Form einer Hypothese als eines Lehrsatzes behandelte und deren Fruchtbarkeit und Anwendbarkeit klar legte, so verließ die zweite Auflage diesen Standpunkt vollständig, indem sie die Lehre von den Vorstellungen als Lehrsätze an die Spitze stellte.

Im Geiste der erwähnten mathematisch-psychologischen Untersuchungen, aber streng wissenschaftlich gehalten, ist die Abhandlung „De attentionis mensura causisque primariis“ (Königsberg 1822), durch welche er an einem Beispiele die Möglichkeit, mathematische Berechnungen für die Bestimmung der Gesetzmäßigkeit der psychischen Erscheinungen zu benutzen, erläutern und auch die Mathematiker des Auslandes für seine Untersuchungen interessiren wollte, weshalb er die lateinische Sprache dafür wählte. In gleicher Weise und mit musterhafter Klarheit setzt die zu derselben Zeit in Königsberg herausgegebene Schrift „Ueber die Möglichkeit und Nothwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden“, die Gründe für dieses Unternehmen auseinander. Und wie vielfache Beziehungen ihm die Psychologie zu anderen Wissenschaften bot, zeigt die um die gleiche Zeit entstandene Rede „Ueber einige Beziehungen zwischen Psychologie und Staatswissenschaft“, in welcher er einen ebenso verständlichen als sauberen Umriß der Analogie zwischen beiden Gegenständen bot, der noch heute das in der Einleitung zum 2. Bande der „Psychologie als Wissenschaft“ über die Natur des Staates Gesagte in schätzbarer Weise erläutert und ergänzt.

Herbarts psychologisches Hauptwerk ist die „Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik“, das in 2 Bänden in den Jahren 1824 und 1825 zu Königsberg erschien. Zwar war es, wie aus der Vorrede zum 2. Bande und aus einem Briefe an Karl von Steiger aus dem Jahre 1817 her-

vorgeht, bereits 1814 fertig, wartete aber „auf bessere Zeiten des Buchhandels“ und erfuhr in den zehn Jahren, daß es in seinem Pulte lag, noch manche Zusätze. Indes that dem Werke, das die allmählich gereiften Resultate dreißigjähriger Arbeit in möglicher Vollendung bot, der Umstand Eintrag, daß Herbarts Hauptwerk über die Metaphysik, auf welche es sich doch vorzugsweise mit stützte, noch nicht vorlag und die Hinweise auf seine kleineren metaphysischen Arbeiten den meisten nicht genügen konnten, weshalb es auch keine durchschlagende Wirkung erzielte.

Dem Ausbau der Metaphysik dienten zunächst einige kleinere Schriften und Aufsätze, von denen wir die „Theoriae de attractione elementorum principia metaphysica“ in zwei Sektionen (Königsberg 1812) an erster Stelle nennen, da Herbart durch beide Programme der äußeren Form des Antrittes seiner Professur in Königsberg Genüge leistete. Als Erläuterung der hier aufgestellten Theorie über die Konstruktion der Materie vom Standpunkte der Erfahrung aus sollten die im gleichen Jahre im Königsberger Archive ꝛc. (Bd. 1 S. 545 ff.) veröffentlichten „Psychologischen Aphorismen, veranlaßt durch eine neue Erklärung der Anziehung unter den Elementen“ dienen, welche das Verhältniß der Herbartschen Theorie zu den herrschenden Ansichten über die Entstehung der Materie ins rechte Lichte setzten. Ebenfalls hierher gehört der erst aus dem Nachlasse Herbarts (W. IV, 593 ff.) veröffentlichte Aufsatz „Einwürfe gegen die Metaphysik nebst deren Beantwortung.“ In den Jahren 1828 und 1829 endlich erschien zu Königsberg in zwei starken Bänden die „Allgemeine Metaphysik nebst den Anfängen der philosophischen Naturlehre“. Mit diesem Werke, das seiner Natur nach am meisten in die Tiefe geht und die ganze Strenge der Spekulation verlangt, aber auch die ganze Vielseitigkeit und Energie seines Verfassers bekundet, konnte Herbart die Aufgabe seines Lebens als im wesentlichen gelöst betrachten, da nunmehr für die Mit- und Nachwelt die Möglichkeit gegeben war, seine ganze Philosophie, zu welcher die Metaphysik vielfach erst den Schlüssel bietet, ohne Mißverständnisse und Verfälschungen zu beurtheilen.

Wenn es Herbart in allen den genannten Schriften zunächst um die Darstellung der einzelnen Theile seines Systems und der von ihm geführten Untersuchungen zu thun war, und er dabei trotz des entschiedensten Gegensatzes zu den von ihm als Irrthümer erkannten Kantischen, Fichteschen und Schellingschen Lehren samt ihren Um-

bildungen und zwitterhaften Mischungen gegen diese die Zeit und die philosophische Literatur beherrschenden Ansichten nur insoweit polemisirte, als es ihm zur Warnung und Belehrung anderer nützlich und nöthig schien, so drängten ihn doch besondere Umstände auch zur Abfassung einiger kleiner Schriften von rein polemischem Charakter. Die erste Veranlassung kam ihm durch eine in der Halleschen Allgemeinen Literaturzeitung von 1813 erschienene Rezension, welche sich über einen im Königsberger Archive veröffentlichten Aufsatz des von Herbart hochgeschätzten Konsistorialrathes und Professors Joh. Fr. Krause „über den Einfluß der Schellingschen Philosophie auf die Beförderung der Religiosität" verbreitete. Da der Rezensent unter anderm verlangt hatte, man solle immer im Streite gegen eine Lehre den geraden Weg gehen und zeigen, daß sie nicht wahr sei, worauf das Uebrige von selbst folge, so antwortete Herbart mit einem in der Königsberger deutschen Gesellschaft am 6. Okt. 1813 gehaltenen Vortrage „Ueber die Unangreifbarkeit der Schellingschen Lehre", den er, mit einem kurzen Vorworte versehen, zu Königsberg 1813 drucken ließ, und in dem er die Ueberhebung der Schellingianer ins Licht setzte. — Eine weitere Veranlassung war persönlicher Art. Das 1813 erschienene „Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie", dem, wie wir schon bemerkten, unter Herbarts Schriften die meiste Beachtung zu Theil wurde, hatte in der Jenaer Literaturzeitung vom August 1814 einen Rezensenten gefunden, der, wie andere Leute, in den Vorurtheilen der damals herrschenden philosophischen Ansichten verstrickt, die völlig selbständig geführten Herbartschen Untersuchungen weder unbefangen zu prüfen, noch richtig zu beurtheilen vermochte und seine Ausstellungen und Bemerkungen mit ebenso großem Unverstande, als sich blähendem Selbstbewußtsein zu Markte brachte. Ebenso hatte im Oktober 1811 die fünf Jahr vorher (1806) erschienene „Allgemeine Pädagogik" von dem Gymnasialdirektor Jachmann in Jenkau bei Danzig (später Regierungsrath in Gumbinnen) in derselben Zeitung eine Besprechung erfahren, die, aller Wissenschaftlichkeit bar, lediglich von persönlicher Gereiztheit eingegeben war, da um diese Zeit der Kurator der Königsberger Universität, H. v. Auerswald, die Herausgabe des philosophischen Nachlasses von dem verstorbenen Königsberger Professor Chr. Jak. Kraus dem Rezensenten „gewissermaßen aus den Händen gewunden" und Herbart übertragen hatte,*) die aber in

*) Vgl. Zillers Herb. Reliquien S. 205. — Die Herausgabe des erwähnten

ihrer leidenschaftlichen Anmaßlichkeit auf nichts Geringeres ausging, als Herbart als Professor der Pädagogik wissenschaftlich und moralisch unmöglich zu machen. Erklärte Jachmann doch, er wolle durch seine Rezension „die Hülle, mit welcher dieses Buch bisher bedeckt schien, lüften und es in seiner wahren Gestalt vor Augen stellen"; sprach er doch von Abwendung jedes nachtheiligen Einflusses, der eine so wichtige Wissenschaft wie die Pädagogik von dergleichen „Vorträgen auf öffentlichen Lehrstühlen" bei der „gewöhnlichen Leichtgläubigkeit der jungen Studirenden für die Worte ihrer Lehrer treffen könnte." Wegen des Tones, den diese Rezension anschlug, und weil sie nicht den Kern seiner Studien traf, hatte Herbart bei ihrem ersten Erscheinen trotz des Anrathens befreundeter Stimmen eine Erwiderung verschmäht und sich nur bei Gelegenheit des Abdruckes der schon berührten kurzen Abhandlung „Ueber die dunkle Seite der Pädagogik" im Königsberger Archiv mit einigen Zeilen begnügt; *) als aber zu diesem Angriffe auf ihn sich 1814 der vorhin genannte neue gesellte, zwischen welchen beiden die Umgebung Herbarts „eine Art von Familienähnlichkeit" bemerken wollte, und da noch dazu in der nämlichen Zeitung wenige Monate vorher (Mai 1814) in einer ähnlichen Rezension die Lehren eines ehemaligen Universitätsgenossen, des Herbart nahe stehenden und befreundeten Professors Köppen in Landshut geradezu als „höchst nachtheilig" für den Staat denunzirt und geäußert worden war, es sei bei dem wichtigen Einflusse der öffentlichen Lehrer der Philosophie auf die ganze künftige Denk- und Handlungsweise ihrer Zöglinge „von Herzen zu wünschen, daß bei der Auswahl derselben nur allein die durch Wissenschaft und Charakter bestimmte Würdigung entscheide, und jeder untüchtig Befundene abgewiesen, oder schleunigst wieder entfernt werde," so hielt es Herbart mit Rücksicht auf seine hervorragende amtliche Stellung denn doch geboten, das bisherige Schweigen zu brechen, und er beantwortete beide ihn betreffenden Rezensionen durch die Schrift: „Ueber meinen Streit mit der Modephilophie dieser Zeit" (Königsberg und Leipzig 1814), eine Schrift,

---

Nachlasses (Königsberg 1812) begleitete Herbart zugleich mit der Abhandlung: „Bemerkungen über die Ursachen, welche das Einverständniß über die ersten Gründe der praktischen Philosophie erschweren", wodurch er seine praktisch-philosophischen Ansichten mehr erläuterte.

*) Vgl. die erwähnte Abhandlung im 2. Bde. vorliegender Ausgabe bei der Einleitung zu den „Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik."

die — ganz abgesehen von den Erläuterungen, welche sie zu seinen philosophischen und pädagogischen Ansichten beibringt, und von dem bitteren Ernste, mit welchem sie den Insinuationen seiner Rezensenten entgegentritt — so recht den Geist und die Gesinnung kennzeichnet, mit welchem er gegenüber der damaligen, „nach Macbeths Hexenküche schmeckenden" Art der Philosophie diese Wissenschaft behandelt wissen wollte. — Ferner gedenken wir hier noch der Streitschrift „Ueber die gute Sache. Gegen Hrn. Prof. Steffens." (Leipzig, Brockhaus 1819), welche — gegen eine „die gute Sache" betitelte Schrift des Genannten sich wendend — die praktische Philosophie und Politik betrifft und theils die Prätension und Gespreiztheit beleuchtet, mit welcher die Schellingianer ihre philosophischen Ansichten als die Philosophie überhaupt betrachteten und verkündigten und alle anderen philosophischen Richtungen möglichst vornehm ignorirten und verachteten, theils aber, wie in der Lehre vom Staate, gegen jede unklare, zu Irrthümern und Einseitigkeiten führende Vermischung verschiedener Begriffe und Begriffsreihen sich stemmte und durch Feststellung der Fragepunkte, scharfe Sonderung der Begriffe und positive Aufstellung durchgreifender Gedanken eine sichere Basis für die richtige Beurtheilung der Sache schuf. Endlich dürften an dieser Stelle noch die „Gespräche über das Böse" (Königsberg 1817) anzuführen sein, welche äußerlich durch die in der Schrift Daubs: „Judas Ischarioth" versuchte Restauration eines persönlichen Satans als des absoluten Prinzips des Bösen veranlaßt wurde, indes sich weniger mit einer weitläufigen Widerlegung dieses ungereimten Unternehmens, als vielmehr mit einer kritischen Vergleichung der Ansichten Spinozas, Kants und Fichtes über das Wesen des Bösen beschäftigte und den Weg andeutete, auf welchem die Untersuchung darüber unter Zuhilfenahme der Ethik und Psychologie weiterzuführen sei. — Die verschiedenen kürzeren Erklärungen, Gegenbemerkungen, Berichtigungen u. dgl. in der Halleschen, Jenaschen und Leipziger Literaturzeitung auf daselbst erfolgte Rezensionen Herbartscher Schriften dürfen wegen ihrer untergeordneten Bedeutung füglich übergangen werden.

Dagegen besitzen wir aus der literarisch so reichen Thätigkeit Herbarts in Königsberg eine Reihe kleiner Reden und Abhandlungen, die, auf gelegentliche Veranlassung entstanden, bei feierlichen Gelegenheiten, wie am Geburtstage Kants, oder des Königs, oder am Krönungstage und bei andern Festlichkeiten theils in der Universität, theils in den öffentlichen Sitzungen der deutschen Gesellschaft vorgelesen wurden und,

in näherer oder entfernterer Beziehung zu der betreffenden Feier stehend, immer durch den Reichthum an Gedanken und die Kunst edler Darstellung sich auszeichnen, aber meist erst aus dem Nachlasse Herbarts zur Veröffentlichung gelangt sind. Darunter befinden sich sechs Reden zu Kants Geburtstage*), welche meist die Kantsche Philosophie behandeln, aber stets dem Gegenstande neue Seiten abgewinnen. Außerdem nennen wir noch folgende von allgemein philosophischem Inhalte: „Ueber die Philosophie des Cicero" (1811 vorgelesen in der deutschen Gesellschaft); — „über den Unterschied zwischen idealischer und wirklicher Geistesgröße" (1812 ebenda vorgelesen und zuerst in Zillers Herbartschen Reliquien S. 250—257 abgedruckt); — „über den freiwilligen Gehorsam als Grundzug des echten Bürgersinnes in Monarchien" (1814 zum Krönungstage in der Universität gehalten); — „über Fichtes Ansicht der Weltgeschichte" (1814 zum Geburtstage des Königs in der deutschen Gesellschaft vorgetragen); — „über den Hang des Menschen zum Wunderbaren" (1817 desgl. ebenda gelesen); — „über Menschenkenntniß in ihrem Verhältniß zu den politischen Meinungen" (1821 ebenda gehalten); — „über die verschiedenen Ansichten der Naturphilosophie" (1823 ebenda vorgelesen), — „über den Gegensatz beider Elektrizitäten" (1824 ebenda gehalten); — „über die allgemeinsten Verhältnisse der Natur" (1828 ebenda zu des Königs Geburtstage gehalten); — „über die Unmöglichkeit, persönliches Vertrauen im Staate durch künstliche Formen entbehrlich zu machen" (1831 ebenda zum Krönungstage vorgelesen). — Außerdem wäre noch zahlreicher Rezensionen zu gedenken, die Herbart namentlich in den mittleren Lebensjahren in der Neuen Leipziger und Jenaer Literaturzeitung über unterschiedliche philosophische und pädagogische Erscheinungen der Literatur schrieb, und unter denen sich eine Anzahl solcher befinden, welche nicht bloß wegen ihrer sorgfältigen Ausarbeitung, sondern auch deshalb einen besonderen Werth haben, weil sie über seine Stellung zu den philosophischen Parteien seiner Zeit mehr Licht verbreiten.

Werfen wir noch einige Blicke auf die persönlichen Verhältnisse Herbarts in Königsberg, so hatten sich dieselben in einer seiner würdigen Weise gestaltet. Gleich nach seiner Uebersiedelung nach Königs-

*) Drei derselben wurden erst in den Herbartischen Reliquien Zillers, S. 322—335 abgedruckt.

berg war er mit dem damaligen Erzieher des Kronprinzen Friedrich Wilhelm, J. F. G. Delbrück (gestorben als Superintendent in Zeitz und Vater des bisherigen Reichskanzleramtspräsidenten), in nähere Bekanntschaft getreten und infolge dessen wiederholt mit einigen anderen jüngeren Professoren, wie dem Mediziner Remer, einem alten Universitätsbekannten, und dem Geschichtsprofessor Hüllmann zu dem Kronprinzen eingeladen, auch dem Könige und der Königin vorgestellt worden. Obgleich ihm diese Auszeichnung etwas drückend war, da nie ältere Professoren sie theilten, und ihn „diese Gesellschaft" — wie er an Karl von Steiger schrieb — „sonst wenig interessirte", so lernte er doch an dem vierzehnjährigen Knaben, der ihm „wie alle andern Knaben, etwas wild, glücklicherweise ohne alle Ziererei und Hofmanier" schien, später, wo er auch zu den wöchentlichen Sonnabendsunterhaltungen des Prinzen gezogen wurde, an mancher wenig bekannten schönen Seite desselben, namentlich an seinem „unglaublichen Genie fürs Zeichnen" sich erfreuen. Dagegen war sein Verhältniß zu den älteren Professoren kein sonderliches, da dieselben gegenüber den verschiedenen jüngeren Professoren, die gleichzeitig mit oder bald nach Herbart von auswärts berufen worden waren, durch starren Eigensinn den Mangel alter Verdienste zu ersetzen suchten; und in der wissenschaftlichen Deputation war bei Berathung von Schulangelegenheiten der Bruder des genannten Delbrück Herbarts schärfster Gegner, so daß beide einander im Wege waren, zumal sie beide in jedem Sinne gleichviel Stimmen hatten. Unterstützt wurde Herbart, wie er Karl v. Steiger erzählte, durch den alten Gaspari, von dem er das ABC der Anschauung auf Geographie übertragen zu sehen hoffte, durch seinen „guten Kollegen" Prof. Bater aus Halle, der Herbart Lunge und Zunge lieh, indem er, wenn Herbarts Brust das Sprechen nicht erlaubte, dessen Gedanken zugleich als die seinigen vortrug, und den lebhaften Gymnasialdirektor Gottholdt, der den Homer und den Herodot wie Herbart selbst vertheidigte. Aber durch seine wissenschaftliche Tüchtigkeit, durch die Selbständigkeit und Gründlichkeit seiner Untersuchungen, durch die seltene Vereinigung umfassender Kenntnisse, die seiner Philosophie die Verbindung mit den wichtigsten Zweigen menschlichen Wissens, insbesondere auch mit den Naturwissenschaften sicherte, wie durch seinen reinen Charakter, der jede Berührung mit dem Gemeinen ausschloß, hatte er sich bald die allgemeine Achtung in Königsberg erobert und galt als einer der ausgezeichnetsten Lehrer der Universität. Sein Haus war der Mittelpunkt einer edlen, auf höhere Interessen gerichteten Ge-

seligkeit, und die Studirenden hatten ihm verschiedenemale ungesuchte Beweise ihrer Anhänglichkeit und Verehrung gegeben. Wenn ihn gleichwohl — wie er 1817 an Karl von Steiger schrieb — „eine Sehnsucht nach Göttingen anwandeln" konnte, so lag das in der Natur der Verhältnisse. „Das Königreich Westfalen", bemerkte er, „hat mich vertrieben, sonst wäre ich noch dort." Zwar fühlte er sich in Königsberg auf deutschem Boden, aber sein Wirkungskreis war doch hier ein ziemlich enger, da Königsberg nur 200 Studenten gegen 1300 in Göttingen zählte. Und wenn auch die Hörsäle, die im Jahre 1813 infolge des Eintrittes der kleinen Zahl von Studirenden ins Heer vollends leer geworden waren, sich nach dem Kriege wieder zu füllen begannen; wenn auch nach ihrer Rückkehr „ein besserer Ton unter diesem Häuflein" sich bemerkbar machte und sich so von neuem bewährte, „daß ein ernstlicher Kriegsdienst für die Sache des Vaterlandes die jungen Leute eher veredelt als verwildern macht"; wenn auch durch die inzwischen verbesserten Schulen die mangelhafte Vorbildung zur Universität, über die Herbart, wie über den Fleiß der Studirenden, früher zu klagen gehabt hatte, einer besseren gewichen war und in der Tüchtigkeit vieler „einiger Ersatz für ihre geringe Anzahl" lag, so mußte doch ganz natürlich nach dem erfolgten Ausbau seiner Philosophie der Wunsch immer lebhafter werden, an einer größeren, den Mittelpunkten des geistigen Verkehrs in Deutschland näher liegenden Universität wirken und seinen Ansichten eine weitere Verbreitung sichern zu können. Jedenfalls hatte dabei auch der Umstand seinen Antheil, daß seit dem Wartburgfeste und der Ermordung Kotzebues durch den Studenten Sand das Mißtrauen der Regierungskreise — und zwar in Preußen nicht am mindesten — gegen die Universitäten und deren Lehrer sich richtete und den da herrschenden freien Geist zu unterbinden suchte. Als daher Anfang des Jahres 1833 der Ruf an ihn erging, den in Göttingen durch Schulzes Tod erledigten Lehrstuhl zu übernehmen, nahm er denselben gern und ohne Zaudern an, zumal ihm derselbe wieder an den Ort führte, der ihm durch die erste akademische Thätigkeit seines angehenden Mannesalters lieb und werth geworden und geblieben war. Die Nachricht von seinem Scheiden aus Königsberg erregte die allgemeinste Theilnahme; alle waren sich des Verlustes bewußt, den die Universität erlitt, und Professoren wie Studirende wetteiferten, dem gefeierten Kollegen und Lehrer „ihre auf der reinsten wissenschaftlichen Hochachtung und sittlichen Ehrerbietung beruhende Gesinnung auszusprechen", wozu sie sowohl den 4. Mai 1833,

den letzten Geburtstag Herbarts in Königsberg, als auch den 6. und 7. September, die Tage vor seiner Abreise nach Göttingen, benutzten.

Im Wintersemester 1833—34 begann Herbart aufs neue seine Thätigkeit in Göttingen, und der ihm vorausgehende Ruf, welcher die Erwartungen bedeutend gespannt hatte, wurde durch sein persönliches Auftreten noch weit übertroffen. Mit Bewunderung folgten die Studirenden seinen glänzenden mündlichen Vorträgen, denn er verschmähte es, ein für allemal niedergeschriebene Hefte bloß abzulesen, sondern hatte sich vom Anbeginn seiner akademischen Laufbahn einen völlig freien Vortrag zur Pflicht und zur Gewohnheit gemacht, — und wiederholt brachten sie ihm Ovationen dar; trotz der Warnungen, welche verknöcherte Theologen wegen der „Gefährlichkeit" und verrottete Studenten wegen der „Schwerverständlichkeit" der Herbartschen Philosophie in Umlauf setzten, war der Andrang zu seinen Vorlesungen, namentlich zu den öffentlichen, ein ganz bedeutender, und nur die politischen Ereignisse des Jahres 1837 konnten auf kurze Zeit eine Veränderung darin bewirken.

Mit einem Programme „De principio logico exclusi medii inter contradictoria non negligendo" lud er in üblicher Weise zu seiner am 26. Oktober 1833 gehaltenen lateinischen Antrittsrede ein, in welcher er sich ausführlicher über seine Auffassung der Geschichte der Philosophie und über den fortgesetzten Kampf der philosophischen Systeme ausspricht. Die nun beginnenden Vorlesungen gaben ihm so viel zu thun, daß er, wie er an den ihm befreundeten Professor Griepenkerl schrieb, fürs erste an literarische Arbeiten nicht denken konnte; doch unterstützte er den Genannten bereitwillig mit Fingerzeigen und Auszügen aus seinen Kollektaneen, als derselbe die Unmöglichkeit, eine Pädagogik an Spinoza, Kant ꝛc. anzuknüpfen, nachweisen wollte und sich deshalb an Herbart wandte. Im Jahre 1835 erschien zu „Göttingen in der Dietrichschen Buchhandlung" der „Umriß pädagogischer Vorlesungen", der zunächst für seine Vorlesungen und zur Ergänzung der „Allgemeinen Pädagogik" bestimmt war, sowie die kurze Abhandlung „Ueber die Subsumtion der Psychologie unter die ontologischen Begriffe", die er — wie schon der Zusatz auf dem Titel „einstweilen nicht für den Buchhandel, sondern nur zum Privatgebrauche bestimmt" erkennen läßt — für Anhänger seines Systems infolge mehrerer Einwürfe hatte drucken lassen, welche Prof. Strümpell hinsichtlich der

metaphysischen Begründung einiger Hauptbegriffe der Psychologie erhoben hatte. Das folgende Jahr 1836 brachte die Briefe an Prof. Griepenkerl: „Zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens", sowie die „Analytische Beleuchtung des Naturrechts und der Moral, zum Gebrauche beim Vortrage der praktischen Philosophie", welche beide Schriften jedoch, trotz vieler treffenden Bemerkungen, hinsichtlich der Entwickelung und der Darstellung der Gedanken einen Vergleich mit den früheren Schriften Herbarts nicht aushalten. Zur hundertjährigen Jubelfeier der Universität, dem 19. Sept. 1837 schrieb Herbart als Dekan der philosophischen Fakultät das Programm „Commentatio de realismo naturali, qualem proposuit Theoph. Ern. Schulzius, de philosophia in Academia Georgia Augusta docenda meritissimus" — das freilich um deswillen keine große Bedeutung beanspruchen kann, weil Herbart in der Wahl des Gegenstandes an die Person eines ehemaligen Göttinger Professors gebunden war, und Schulze, den Herbart als seinen unmittelbaren Amtsvorgänger wählte, als Philosoph ebenso wenig hervorragte, wie andere.

Dasselbe Jahr 1837 zog durch die Verfassungswirren in Hannover auch Herbart als Dekan in Verwickelungen hinein, die nach seiner Meinung „einem akademischen Lehrer fremd bleiben sollten". Am 1. Nov. hatte der neue König Ernst August die Verfassung von 1833 aufgehoben, die Beamten und Staatsdiener ihres Eides auf dieselbe entbunden und am 14. Nov. auf Grund der wiederhergestellten Verfassung von 1816 zur Einsendung von Dienst- und Huldigungsreversen aufgefordert. Da erklärten am 18. Nov. die sieben Göttinger Professoren Dahlmann, Gervinus, Jakob Grimm, Wilhelm Grimm, Ewald, Albrecht und Weber, daß sie die Aufhebung der Verfassung von 1833 für ungerechtfertigt, durch ihren auf diese Verfassung geleisteten Eid sich auch jetzt noch gebunden hielten, und als Glieder der Universität weder an der nach anderen Grundsätzen vorzunehmenden Abgeordnetenwahl theilzunehmen, noch den verlangten Huldigungseid zu leisten vermöchten. Wie vorauszusehen war, wurden sämtliche Sieben sofort ihrer Aemter entsetzt und die erstgenannten drei außerdem noch des Landes verwiesen. In ganz Deutschland und über seine Grenzen hinaus fand jener Protest einen Wiederhall, und wie man die „mannhafte That" der Sieben als ruhmvoll und unsterblich pries, so verurtheilte man die übrigen Professoren, welche jenem Schritte nicht beitraten, als eine „träge und feige Masse". Daß Herbart zu diesen gehörte, hat man ihm nie vergessen können, und

erst ganz neuerdings haben die „Grenzboten" in einem, dem Professor Albrecht († 22. Mai 1876 zu Leipzig) gewidmeten Nekrologe aus der Feder Hans Blums unter anderm den Satz geleistet: „Männer von europäischem und unsterblichem Ruhme wie Herbart legten sich dem Despoten knechtisch zu Füßen"! Alle derartigen Urtheile sind aber um so ungerechter und charakterisiren sich als Schmähungen, weil sie eine individuelle Ansicht zum Maßstabe machen, nach welchem sich jeder müsse beurtheilen lassen, und weil sie dem Charakter unterschieben, was nur in abweichenden Ueberzeugungen seinen Grund hatte. Wer Herbarts Schriften und seine ganze innere Entwickelung kannte, der hätte jene von den Gegnern als Schwäche und Indolenz, als um die Gunst der Machthaber buhlenden Servilismus, als blinde Devotion gegen die Vorrechte der Geburt und dgl. m. erklärte Zurückhaltung Herbarts mit mathematischer Gewißheit voraussagen und vorauswissen können. Zunächst muß für die rechte Beurtheilung Herbarts in Anschlag gebracht werden, daß er sich gewöhnt hatte, sein Wollen und Handeln streng denjenigen Musterbildern unterzuordnen, die sich ihm in seinen theoretischen Untersuchungen als Maßstäbe für den Werth jedes Wollens mit unerschütterlicher Ueberzeugung aufgedrängt hatten. „So war ihm namentlich" — wie sich über diesen Punkt Hartenstein äußert — „eine überwiegende Vorsicht und Strenge in allem eigen, was an die Ideen des Rechtes und der Billigkeit erinnert, eine Vorsicht, die sich oft in einem nur negativen Verhalten verrieth, indem er sich scheute, irgendwie über den Kreis seiner eigenen wirklichen oder vermeinten Berechtigung hinauszugreifen, und sich in fremde Verhältnisse zu mischen, die keine unmittelbaren Ansprüche an ihn machten. Wo er aber etwas wirklich als seine Pflicht erkannt hatte, war er bis zur Aengstlichkeit gewissenhaft; und gerade deshalb, weil er es war, pflegte er bei verwickelten Verhältnissen nicht so rasch und entschieden zu handeln, als man bei gleicher Entschiedenheit der Gesinnung, aber bei geringerer Umsicht hätte erwarten können. Nicht ohne Rührung entsinne ich mich, wie er zu mir einmal sagte: 'er sei oft für einen unentschlossenen, pedantischen Mann gehalten worden, weil er in zweifelhaften Lagen bis auf den letzten Augenblick gezögert habe zu handeln, indem er habe warten wollen, ob nicht ein entscheidendes sittliches Moment hervortrete, welches auf eine bestimmte Handlungsweise hinweise.' So wurde sein Benehmen gegen andere in hohem Grade rücksichtsvoll, und es konnte für den

flüchtigen Beobachter wohl selbst als kalt und förmlich erscheinen." *) — Und dann muß für die Beurtheilung seines Verhaltens noch in Betracht gezogen werden die Ueberzeugung, daß dem Einzelnen die Berechtigung abgehe, sich mit den Organen des Staates in Widerspruch zu setzen und durch die erzeugte innere Zerwürfniß Militärgewalt und Despotismus heraufzubeschwören, die oft auf lange Jahre hinaus die Forderungen der höheren geistigen Kultur lähmen, und daß es am allerwenigsten im Berufe des Lehrstandes, insbesondere der akademischen Lehrer liege, als vermeintliche „Verfassungswächter" in Tagesbegebenheiten unmittelbar einzugreifen, die ihnen zur Ausübung ihres Amtes wie zur Fortbildung der Wissenschaft nöthige Ruhe aufzuopfern, und — wie im gegebenen Falle — zu dem Verfalle des deutschen Universitätswesens beizutragen. Diese strenge Absonderung seines Arbeitsfeldes von allem anderen Thun, und die strenge Unterordnung unter die bestehenden Rechtsformen, namentlich in Zeiten der Aufregung und Gärung, charakterisirten Herbart schon von seiner Jugend her. So schrieb er inmitten der Berner Unruhen unterm 28. Januar 1798 an Herrn von Halem: „Betrachte ich das langsame Fortschreiten der Sitte bei meinen Knaben und die große Sorgfalt der Erziehung, deren es bedarf, um dem Schritte nur einige Sicherheit zu geben, so kann ich von großen Staatsreformen oder Revolutionen, durch die man den Zustand des Rechtes plötzlich herbeizuführen hofft, nur sehr wenig erwarten." Ebenso hatte er in der Schrift „Ueber die gute Sache" dem Satze Steffens: „Was die Philosophie vorzüglich zu vermeiden hat, ist die thörichte Einbildung, daß sie in einer bestimmten Richtung nach außen wirken könne", unbedingt beigestimmt, und nicht gar lange nach dem Wartburgfeste schaltete er für die zweite Auflage seines Lehrbuchs zur Einleitung in die Philosophie eine Anmerkung ein, in welcher es unter anderm heißt: „Nur die höchste Anspruchlosigkeit kann den Denkern ein so ruhiges äußeres Leben sichern, als nöthig ist, um der Spekulation ihre gehörige Reife zu geben. Und nur vereinigte Kräfte, gleich denen der heutigen Mathematiker und Physiker, die sich jeder ganz auf seine Wissenschaft legen, und die meistens einträchtig zusammenwirken, — können eine so große Wirkung hervorbringen, die heilsam, und von selbst, allmählich, und durch viele Mittelglieder auf das Ganze der menschlichen Angelegenheiten übergeht."

*) Herbarts kleinere philos. Schriften. Bd. 1. S. XCVII.

In diesem Sinne ist auch die erst nach seinem Tode 1842 in Königsberg erschienene Schrift: „Zur Erinnerung an die Göttingsche Katastrophe im Jahre 1837“ gehalten, die er am 11. Juli 1838, zwei Tage nachdem er sein Dekanat niedergelegt hatte, aufsetzte, und in der er seinen Standpunkt zu der ganzen Angelegenheit darlegte. Wir heben aus derselben noch einige charakteristische Sätze aus. „Wen die Wissenschaft“, schreibt er, „nicht in die ganze Thätigkeit, deren er fähig ist, zu setzen vermag, der suche doch lieber jeden andern Platz in der weiten Welt, als einen akademischen Lehrstuhl. Das politische Interesse hat auf einer Universität überall gar kein Geschäft; es mag nur ja so fern bleiben als möglich. . . Keinenfalls hat man Ursache, von der Höhe der Verfassungen, — die ihrer Natur nach nicht die festesten Punkte des menschlichen Daseins abgeben, — auf die Universitäten stolz herabzuschauen, als dürften sie wohl, um jene zu erhalten, dem Umsturz preisgegeben werden! . . . Es ist nicht meine Sache zu beurtheilen, was und wieviel an dem politischen Leben der Deutschen zu verbessern sein möge. Nur das sage ich: nach dem politischen Leben darf sich der Geist der Universitäten nicht modeln. Denn die Universitäten haben den Grund ihres Wesens in den Wissenschaften; diese aber sind wie alte Bäume, deren jährlicher Wachsthum selbst im besten Zunehmen doch immer gering bleibt gegen das, was sie längst waren. Darum ist es gänzlich falsch zu meinen: voran gehe die Verfassung, hintennach komme die Universität. Nicht also! Sondern die Universität braucht ruhige Muße und Lehrfreiheit; daß ihr beides vergönnt bleibe, ist zu bezweifeln, wo die Universitäten für ein Prinzip der Unruhe gehalten werden.“ (W. XII, S. 328 u. 332.)

Mag man es nun tadeln, daß Herbart sich trotz seiner patriotischen Gesinnung und seines ausgeprägten Sinnes für das Recht bei allem Wechsel der politischen Verhältnisse jederzeit fern von dem politischen Leben und Treiben hielt; mag man die Ansicht, „daß die Wissenschaft nur durch ihr ruhiges Dasein wirken könne“ und nichts mit den öffentlichen Angelegenheiten und dem Staatsleben unmittelbar zu schaffen habe, für einseitig und engherzig erklären und behaupten, er sei darin hinter den gerechten Forderungen seiner Zeit zurückgeblieben: so gewinnt man doch daraus kein Recht, um solcher aus unerschütterlicher Ueberzeugungstreue stammenden Gründe willen, die ihn zur Nachgiebigkeit und zum Schweigen bewogen, seinen Charakter zu verunglimpfen.

Die Studenten, die nach jenem Ereignisse seine Vorlesungen mieden,

kehrten nach einiger Zeit von selbst zurück, so daß die Zahl seiner Zuhörer in den letzten Jahren seines Leben wieder eben so groß war, als da er nach Göttingen kam. Aber der vielen und gehässigen Angriffe müde, die in Zeitungen und Broschüren zum Theil aus den Reihen jener Sieben gegen ihn und seine zurückgebliebenen Kollegen sich richteten, zog er sich wieder ganz in sich selbst zurück und führte eine Reihe „psychologischer Untersuchungen“ aus, die er 1839 und 1840 in zwei Heften zu Göttingen herausgab und die als Ergänzung seiner „Psychologie als Wissenschaft“ zu betrachten sind, an deren Fortsetzung ihn aber der Tod hinderte. Um dieselbe Zeit beschäftigte ihn noch die Vorbereitung der zweiten Auflagen des „Umrisses pädagogischer Vorlesungen“ und der „Kurzen Encyklopädie der Philosophie“, welche beide, mit verschiedenen Zusätzen versehen und der „Umriß ꝛc.“ außerdem beträchtlich erweitert, im Jahre 1841 erschienen.

So hatte er, ungeschwächt an geistiger und körperlicher Kraft, sein 65. Lebensjahr zurückgelegt, als der Tod seinem unermüdlichen und stillen Schaffen plötzlich ein Ziel setzte. Noch am 11. August 1842 hatte er seine Kollegien mit derselben geistigen Bewegsamkeit gehalten, welche seine Zuhörer an ihm gewohnt waren; in der folgenden Nacht traf ihn ein Schlaganfall, der sich nach scheinbarer Genesung Herbarts am Morgen des 14. August wiederholte und sein Leben endete. Schon längere Zeit vorher scheint er eine bestimmte Ahnung seines nahen Endes gehabt zu haben; denn nicht nur lehnte er in den letzten Jahren seines Lebens alle weitreichenden Pläne mit der Bemerkung ab, daß er nicht wisse, ob er das Angefangene werde vollenden können, sondern auch etwa acht Tage vor seinem Tode, wo er sich anscheinend noch ganz wohlbefand, versicherte er einem ihn besuchenden Freunde mit großer Bestimmtheit, daß er nicht mehr lange zu leben habe; aber die ihn auszeichnende würdevolle Ruhe, Heiterkeit und liebevolle Freundlichkeit bewahrte er sich bis zu seinem letzten Lebenstage. Seine entseelte Hülle wurde von der akademischen Jugend bei Fackelschein — eine in Göttingen damals seltene Ehrenbezeugung — zur letzten Ruhestätte begleitet.

Wenn Herbart im Jahre 1812 von Königsberg aus an Karl v. Steiger schrieb: „Meine hiesigen Verhältnisse sind vollständig die eines Professors, der im Senat, in der Fakultät, in der wissenschaftlichen Deputation ꝛc. seinen Platz und seine Geschäfte hat,“ so deutete er damit ganz richtig an, daß sein äußeres Leben ganz das Bild anderer Männer der Wissenschaft bot, von denen zwar (wie er einst an Gries schrieb)

„jeder auch sein inneres Schicksal — ihm gleich groß wie andern das äußere" — hat, das aber doch bei dem Aufgehen der ganzen Thätigkeit in wissenschaftlichen Forschungen nicht durch den raschen Wechsel äußerer Verhältnisse und interessanter Ereignisse fesselt, und daß bei Herbart noch um so ruhiger und ungestörter verlief, als er, ungedrückt durch die Sorge um äußere Lebensbedingungen, seine volle geistige Kraft höheren Zwecken zuwenden konnte. Zur sonstigen Charakteristik seiner Person lassen wir noch zwei Männer das Wort nehmen, die ihm im Leben nahe standen.

Hartenstein, der geistvolle Herausgeber und Interpret von Herbarts Schriften, berichtet in dieser Beziehung Folgendes:

„Herbart's Statur war nicht über Mittelgröße, der Oberkörper verhältnißmäßig größer als der Unterkörper, daher er sitzend eine stattlichere Figur machte, als stehend. Sein Bau war untersetzt, gedrungen, muskulös; seine Bewegungen bis in die letzten Tage seines Lebens rasch, kraftvoll, sicher und entschieden. Seine äußere Erscheinung war, wie man es ganz richtig bezeichnet hat, die eines vornehmen Mannes, würdevoll, gegen Unbekannte gemessen, Achtung durch zuvorkommende Höflichkeit gebietend, meist durch einen ruhigen Ernst gleichmäßig getragen. Er ließ sich nie gehen, weder in der äußeren Haltung, noch in dem Benehmen gegen andere, noch in seiner Sprache und Unterhaltung. Er sprach natürlich, aber äußerst gewählt, wie er schrieb; wenig oder gar nicht, wenn ihn der Gegenstand nicht interessirte, dann aber sah man, daß ihm mehr Gedanken zuströmten, als er aussprechen mochte. Sein großes tiefblaues Auge strahlte dann in einem gesteigerten Glanze und bewegte sich mit größerer Lebendigkeit; und so wie er sich bei seinen Untersuchungen in das, womit er sich gerade beschäftigte, ganz vertiefte so sehr, daß ihm eine Unterbrechung der Aufmerksamkeit eine Art geistigen Schmerzes verursachte, so widmete er sich auch dem Gegenstande des mündlichen Gesprächs mit der ganzen ungetheilten Energie seines Geistes, bis er etwa, weil er eine Disharmonie in den Prinzipien entdeckte, oder weil der Gegenstand ihm erschöpft schien, rasch abbrach. Bloß individuelle Meinungen, halbentwickelte Gedanken, fragmentarische Einfälle sprach er selbst beinahe nie aus; ebensowenig mochte er sie von andern gern hören, daher er sich auf bloße Zweifel, Bedenklichkeiten, allgemeine und unbestimmte Einwürfe gegen Lehrsätze seines Systemes nicht einließ, während der Versuch einer in geschlossener Gedankenfolge ihm entgegentretenden Widerlegung sein Interesse zu erwecken allerdings fähig war. Hierdurch mag er manchem schroff und ungefügig erschienen sein; das war er auch wirklich in der Art, wie es jeder in sich fertige Geist sein wird; überdies hatte gerade er in seinem Leben zu oft erfahren, wie wenig mit dem subjektiven Meinen, mit sogenannten Ansichten, Standpunkten ꝛc. fertig zu werden ist, daß man ihm wohl verzeihen konnte, wenn er nicht geneigt war, jedem in jeder Weise Rede zu stehen ...

„Der hervorstechendste Zug in seinem wissenschaftlichen Charakter war seine Tiefe, sein geistiges Leben bis in die letzten Wurzeln durchdringende Hochachtung vor der Wahrheit, die ihm allen falschen Schein, alles diktatorische Absprechen, alle hohle, bombastische Phraseologie, alle wissenschaftliche Prahlerei und Aufgeblasenheit verächtlich machte. Aber sie würde nicht als ein Zug seines Charakters betrachtet werden können, wenn er diese Achtung vor der Wahrheit nicht in seinem Wollen, und das heißt hier hauptsächlich in der Strenge und Gewissenhaftigkeit seiner eigenen Untersuchungen, bethätigt hätte. Daß nun Herbart vor allen Dingen ein Charakter war, daß sein Wollen eine fest ausgeprägte, gleichmäßig durch das, was es einschloß, wie durch das, was es ausschloß, bezeichnete Gestalt angenommen hatte, dazu bedürfte es kaum einer persönlichen Kenntniß seines Wesens, sondern es würde die Hinweisung auf die Art genügen, wie er selbst schon als junger Mann den Begriff des Charakters bestimmte. Wer keinen Charakter hat, wird schwerlich das, was dazu gehört, mit so scharf bestimmten Umrissen zu bezeichnen im Stande sein, wie es Herbart schon damals gethan hat. Aber sein Charakter war nicht bloß der Ausdruck einer glücklichen Naturanlage, er war das Werk der Arbeit an sich selbst, der Selbstbeherrschung und der fortgesetzten Aufmerksamkeit auf sich. Was er als Wahrheit erkannt, hatte für ihn, sofern dies bei Erkenntnissen überhaupt möglich ist, auch eine praktische Bedeutung, und so wie er in rein theoretischer Beziehung das, was sich ihm als Resultat eines nothwendigen Denkens festgestellt hatte, mit unerschütterlicher Ueberzeugungstreue festhielt, so ordnete er auch in sittlicher Hinsicht sein Wollen denjenigen Musterbildern unter, in denen er den Maßstab für den Werth jedes Wollens gefunden hatte. Daß dieser sittliche Gehalt seines Charakters gleichwohl ein individuelles Gepräge angenommen hatte, liegt in der Natur aller geistigen Entwickelung begründet. Ueberdies hatte gerade er, frühzeitig und gewaltsam auf sich selbst zurückgedrängt, die Stützpunkte seines Wollens nur in sich suchen müssen; und so wie ihm wohl schon von Natur jeder Spieltrieb fehlte, der das Leben zwar nicht leiten, aber vielfältig verschönern und erleichtern kann, so wollte er in seinem eigenen Thun und Denken durchaus nichts vom Zufall abhängen lassen. Daher raubte ihm eine strenge Absichtlichkeit des Umgangs mit sich selbst die heitere Beweglichkeit, die sich vom Wellenspiel des Lebens sorglos tragen läßt; die Zurückgezogenheit, in welcher er den größten Theil seines Lebens seinen Untersuchungen widmete, ließ ihn mit äußeren Verhältnissen großentheils unbekannt bleiben, und so konnte er wohl dem oberflächlichen Beobachter bisweilen als eine fremdartige, leicht mißzuverstehende Erscheinung sich darstellen .... Und dennoch war in der Tiefe seines Gemüths ein Schatz von Wohlwollen, Theilnahme und Güte verborgen, der sich oft in den unbedeutendsten Handlungen auf überraschende Weise verrieth. Wer im Stande war, das Gewebe seiner Empfindungen so zu durchschauen, wie seine Schriften das Gewebe seiner Gedanken durchschauen lassen, der erkannte bald in

ihm das weichste, mildeste, freundlichste Gemüth; manches Schroffe, selbst Abstoßende begriff man dann als ein Produkt von Verhältnissen und äußeren Einwirkungen, welche zwischen der jeweiligen Aeußerung dieses Charakters und seinem Wesen eine Distanz befestigt hatten." *)

Und aus der meisterhaften Gedächtnißrede, welche der berühmte Philolog Chr. Aug. Lobeck kurz nach Herbarts Tode in der akademischen Aula zu Königsberg hielt, heben wir noch folgende Stelle aus:

„Der verewigte Herbart hat so lange und so einflußreich unter uns gewirkt, daß wir auch nach seiner Entfernung von hier nie aufgehört haben, ihn als einen der Unsrigen zu betrachten, und nachdem er uns auf immer entrissen ward, sein Andenken durch den öffentlichen Ausdruck unserer Liebe und Achtung ehren zu müssen glaubten.

„Sein Name ist in die Jahrbücher unserer Hochschule eingeschrieben, — sein Ruhm der unsrige, — sein Bild lebt in unserm Gedächtniß; — die freie Stirn, der klare Blick, das glänzende Farbenspiel seiner Rede in stets gewähltem, oft überraschendem Ausdruck, — und übereinstimmend mit diesen äußeren Zügen einer schönen Persönlichkeit, — der Adel und die Würde der Gesinnung, wie sie sich in Wort und That vor Freunden wie vor Fremden offenbarte. War es mühsam errungene Selbstbeherrschung oder angestammtes Zartgefühl, — wer vernahm je aus seinem Munde ein verletzendes Wort oder einen unerwogenen Scherz selbst im vertrauten Kreise oder unter dem Einflusse des heitern Gottes, dem auch Cato's Tugend erwarmte? Gewiß, an ihm erprobte sich der alte Spruch von der mildernden und veredelnden Kraft der Wissenschaft, und seine Humanität rechtfertigte den Namen studia humanitatis oder der Disziplinen, die den Namen der freien und edeln Künste tragen, weil sie einst zur Bildung jedes frei und geistig Erzogenen gehörten. Diesen ganzen Cyklus umfaßte Herbart nicht bloß in summarischer Uebersicht, sondern das meiste als Kenner, nichts oberflächlich, mit Vorliebe denjenigen Theil, den wir jetzt mit dem Namen der klassischen Literatur bezeichnen. Er kannte die alten Sprachen, wie wenige seines Fachs, die römische bis zur vollkommenen Fertigkeit im mündlichen wie im schriftlichen Ausdruck; heimisch war er auf dem Gebiete der griechischen Poesie, heimisch unter den philosophischen Schriftstellern, am innigsten vertraut mit Plato und den Weisen von Elea. Und mancher Zug antiker Gesinnung zeugte von seinem Verkehr mit der alten klassischen Welt. Hellenischer Art war die Euphemie seines Ausdrucks und Urtheils; sein Schönheitssinn, die Eleganz, mit welcher er die äußern Formen ausstattete, erinnerte an die Philokalie der alten Akademiker; und sokratisch erschien uns oft seine Unbekanntschaft mit den Sykophantien des Lebens, sein harmloser Glaube an die Macht des Rechts und an das Recht der Macht. Und wie sich sein Geist selbst im Lichte des Alterthums, im Anschaun seiner Meisterwerke entfaltet hatte, so galt

*) Herbarts kleinere philos. Schriften, 1. Bd. S. XCIV ff.

auch in seiner Erziehungslehre der philologische Unterricht als eine der bewegenden Hauptkräfte, wenn auch entkleidet von dem grammatischen Detail. Denn er glaubte, daß die Anfänge der Menschenbildung, wie sie der ionische Sänger schildert, das so lebendige Gemälde einer Zeit, in welcher sich die lauterste Sitteneinfalt mit dem tiefsten Gefühl für das Heilige und Schöne vereinigte, er glaubte, daß jene unvergänglichen Vorbilder edler Menschlichkeit auf den jugendlichen Geist schneller und bildender wirken müßten, als die Architektonik der Sprache, deren großartige Proportionen selbst das geübte Auge nicht immer zu ermessen vermag. —

...„Es ist oft und noch vor kurzem im Tone des Vorwurfs wiederholt worden, daß Herbart, obwohl als Originaldenker anerkannt, denn doch nicht vermocht habe, sich zum Haupte einer neuen philosophischen Dynastie zu erheben. Aber wahrlich, die Größe der Eroberer, auf dem Schlachtfelde wie in der Wissenschaft, wird durch die Nachfolger nicht erhöht. Plato hinterließ Anhänger in Menge, aber keinen, der würdig war, aus der Hand des Sterbenden den Ring zu empfangen; keinem verdankt er die Fortdauer seines Ruhms, sondern sich allein; denn die Schule ist fast spurlos untergegangen, die berühmtesten der Epigonen fast nur dem Namen nach bekannt. Aber so lange der Ilissos seine Wellen über den heiligen Boden von Attika ergießt, so lange wird Plato's Lehre leben, und mit ihm und den andern hohen Meistern der Wissenschaft wird auch Herbart unsichtbar fortwirken zur höhern Geistesbildung unsers Geschlechts. Der dämonische Dreifuß, den der Gott der Weissagung einst dem Weisesten zusprach, hat noch seinen Kreislauf nicht vollendet und wird vielleicht am Schlusse der Menschengeschichte, von keinem besessen, in das Heiligthum der Gottheit zurückkehren, von wannen er stammte. Dort nun lebt unser verewigter Freund und Lehrer im Reiche der Wahrheit, umgeben von den leuchtenden Idealen der platonischen Urwelt. Wir aber gedenken sein immerdar mit Liebe und Verehrung und preisen das Schicksal, das ihm den reichen Geist, das wohlwollende Herz, ein Leben voll Kraft verliehn, und zuletzt den der Erde entreißten durch den sanftesten seiner Todesboten abberufen hat."

In seinen Werken aber hat sich Herbart ganz gegeben; und wer die Tiefe und Fülle seines Geistes, den Adel und die Würde seiner Gesinnung, die Anmuth und Schönheit seines Gedankenausdruckes kennen lernen will, der muß sie suchen in der Beschäftigung mit seinen Werken, worin zugleich die beste Art der Ehrenbezeugung liegt, die einem großen, einem bedeutenden Manne gebührt. Und darum mögen und dürfen nochmals, wie zu Anfange dieser Skizze, die eigenen Worte Herbarts aus einer Gedächtnißrede auf Kant vom 22. April 1810 auf ihn selbst angewandt werden, — die Worte:

---

*) Herbarts kleinere philosophische Schriften, Bd. 1. S. XCVIII ff.

„Ein Monument ist ihm soeben von Freundeshand gesetzt, wir werden es sehen; nur lebhafter wird es uns mahnen an die Monumente, die er selbst sich setzte. Möge niemand, und niemals, das eine betrachten, ohne zu den andern sich hingewiesen zu fühlen! Freilich nicht so schnell mit Einem Blicke, wie jenes umfaßt wird, lassen die andern ihren Umriß, ihre bedeutenden Züge erkennen. Er hat der Nachwelt eine Aufforderung hinterlassen, den höchsten Ernst der Studien nicht zu scheuen, und der Wahrheit mit einem Eifer zu huldigen, den nur die heiligste Liebe entzünden kann. Aber kein undurchdringliches Dunkel deckt seine Werke. Das ist ein Vorurtheil, wenn die bessern Köpfe, wenn selbst geübte Freunde der Wissenschaften sich fürchten, seine Spur zu betreten. Ueberall bleibt diese Spur beleuchtet von einem Strahl desselben Tageslichts, bei dem wir alle sehn; die Erfahrung ists, die ihm den Stoff des Denkens bestimmt ... Sorge denn niemand, der tiefe Forscher werde in keinem Punkte sich berühren lassen von dem gemeinen Denken der Menschen ... Nur nicht verloren in den Räumen der Erfahrungswelt war der Sinn des weisen Mannes; es fanden zwei verschiedne Welten gleich viel Platz in seinem Geiste, sein Beispiel offenbart, gleich dem des Aristoteles, was alles Eines Menschen Kraft umfassen, lernen, denken und ergründen kann!“ *)

II. Herbarts Philosophie und Pädagogik.

Es liegt außerhalb unserer Aufgabe, an dieser Stelle eine kritische Beleuchtung der Herbartschen Philosophie oder einen ausführlicheren Kommentar zum Verständnisse derselben im Zusammenhange mit den übrigen philosophischen Systemen der damaligen Zeit zu bieten; vielmehr wird es hier genügen müssen, in einer gedrängten Uebersicht die einzelnen Theile der Philosophie nach Herbarts Auffassung zu charakterisiren und dabei zugleich die Berührungs- und Beziehungspunkte derselben mit und zu seiner Pädagogik aufzuzeigen.

Die Philosophie besitzt nach Herbart nicht, wie andere Wissenschaften, einen besonderen Gegenstand, mit dem sie sich ausschließlich beschäftigt, sondern hat es mit den Begriffen zu thun, die uns durch den Ver-

*) Herbarts kleinere philos. Schriften, Bd. 1. S. 297 f. (W. XII, 152 f.)

lehr mit der Außenwelt, durch die Erfahrung gegeben sind. Herbart stellt also seine Philosophie, im Gegensatz zu Fichte, Schelling und Hegel, welche vom reinen Denken zum Sein zu gelangen und den Gegensatz von Idealem und Realem, von Geist und Materie aufzuheben suchten, auf die breite Basis der Erfahrung als der Quelle unserer Erkenntniß, und in der Bearbeitung der Begriffe, d. i. in der Sammlung und Vereinigung der über die Begriffe angestellten Betrachtungen, besteht ihm die Philosophie. Nach den Hauptarten dieser Bearbeitung aber ergeben sich ihm drei Haupttheile der Philosophie: Logik, Metaphysik und Aesthetik.

Die erste an den Begriffen vorgenommene Arbeit ist auf die Klarheit und Deutlichkeit derselben gerichtet. Jene besteht in der Unterscheidung mehrerer Begriffe unter einander, diese in der Unterscheidung der Merkmale eines Begriffs. Deutliche Begriffe können die Form von Urtheilen annehmen, deren Vereinigung wieder Schlüsse ergiebt. Davon handelt die Logik als der erste Theil der Philosophie (die formale Philosophie).

Die Auffassung der Welt jedoch und unserer selbst führt Begriffe herbei, welche um so weniger die gesuchte Vereinigung unserer Gedanken zulassen, je deutlicher sie gemacht werden, und welche daher Zwiespalt in unseren Betrachtungen erzeugen. Um diese Widersprüche zu beseitigen, müssen jene Begriffe so verändert werden, wie es die besondere Beschaffenheit eines jeden erfordert. Bei der Veränderung aber kommt etwas Neues, eine Ergänzung hinzu, durch welche die Widersprüche sich heben; und die Ergänzung der Begriffe ist die zweite Art ihrer Bearbeitung, wovon die Metaphysik (die theoretische Philosophie) handelt. Sie hängt, wie schon der Name anzeigt, wesentlich mit der Physik zusammen, insofern unter Physik ganz allgemein die Kenntniß des Gegebenen verstanden werden mag; aus dieser muß man sich zuerst überzeugen, ob die Begriffe der erwähnten Art auch wirklich daraus hervorgehen, und nicht etwa willkürlich ersonnen sind. Aber nur dadurch, daß die den Erfahrungsbegriffen anhaftenden Widersprüche durch Spekulation und ergänzendes Bearbeiten im allgemeinen gelöst werden, können auch erst die übrigen Begriffe von der Welt und von uns selbst sicher bestimmt werden, und so gesellt sich zur allgemeinen die angewandte Metaphysik, welche letztere wieder in drei große Fächer zerfällt: Psychologie, Naturphilosophie und natürliche Theologie oder philosophische Religionslehre.

Endlich giebt es noch eine dritte Klasse von Begriffen, die zwar nicht, wie die vorigen, eine Veränderung nöthig machen, bei denen aber auch nicht bloße logische Verdeutlichung genügt, die vielmehr einen Zusatz in unserem Vorstellen herbeiführen, welcher in einem Urtheile des Beifalles oder Mißfallens besteht. Mit solchen Begriffen beschäftigt sich der dritte (praktische) Theil der Philosophie, die Aesthetik, welche, auf das Gegebene angewandt, in eine Reihe von Kunstlehren übergeht, die man praktische Wissenschaften nennen kann, weil sie angeben, wie derjenige, der sich mit einem gewissen Gegenstande beschäftigt, denselben behandeln soll, um das Mißfallende zu vermeiden und das Gefallende zu erzeugen. Neben den Lehren vom Natur- und Kunstschönen (Musik, Malerei, Bildhauerei ꝛc.) gehört hierher die Ethik oder Tugendlehre, welche hinsichtlich unserer Aeußerungen im Thun und Lassen in die Pflichtenlehre übergeht, und von welcher Politik und Pädagogik Hauptzweige sind.

Nach dieser kurzen Uebersicht über die Eintheilung der Philosophie, wie sie Herbart aufstellt und festhält, verweilen wir noch einige Augenblicke bei dem zweiten und dritten Theile derselben, der Methaphysik und Aesthetik, die für uns nach dem Mitgetheilten ein spezielleres Interesse haben.

Wie Herbart die Logik von allen ihr aufgebürdeten unnützen Verzierungen reinigte, ihr eigenthümliches Gebiet scharf absonderte, ihre Unentbehrlichkeit (als analytisches Denken) für die gesamte Philosophie klar nachwies und sie in ihren einzelnen Theilen mit großer Schärfe darstellte, so stellte er die Metaphysik auf den festen Boden der durch die Erfahrung gegebenen Begriffe; sein System ist also Realismus, aber — da es sich darum handelt, die Erfahrung mit ihren Widersprüchen auf spekulativem Wege begreiflich zu machen — nicht reiner Empirismus, sondern rational-empirischer Realismus. Mit der Kritik der Erfahrungsbegriffe hat nach Herbart die Metaphysik zu beginnen, und erst nach der Berichtigung jener Begriffe ist eine Theorie des Erkenntnißvermögens und eine Bestimmung seiner Grenzen ausführbar. Die Lösung des Widersprechenden in den Erfahrungsbegriffen aber geschieht durch die von Herbart aufgestellte Methode der Beziehungen, vermöge deren eins das andere nothwendig voraussetzt, eins ohne das andere nicht gedacht werden kann.

Der Hauptprobleme nun, welche die Metaphysik zu lösen hat, sind vier: 1. das der Inhärenz, welches darin besteht, daß immer das

Ding mit der Summe seiner Merkmale identisch ist, die Merkmale aber auf ein ihnen zu Grunde liegendes Reales hindeuten; 2. das Problem der Veränderung, welche auf eine unendlichen Reihe von Ursachen oder auf ein absolutes, jede Kausalität ausschließendes Werden hindeutet, also nach beiden Seiten in Widersprüche ausläuft; 3. das Problem der Materie, welche als Zeit und Raum erfüllend durch eine bestimmte Menge ihrer Theile gedacht sein will, deren letzte, selbständige sich aber durch keine Theilung finden lassen; und 4. das Problem des Ich, in welchem die Probleme der Inhärenz und der Veränderung zugleich hervortreten, insofern die manchfaltigen veränderlichen Zustände des Innern in einem und demselben Bewußtsein der Person, des Ich, verbunden sind, und in allem Wechsel derselben das Ich sich doch identisch weiß.

Die Lösung dieser Probleme führt zunächst auf den Begriff des Seins, auf die Unterscheidung der Dinge an sich von den Erscheinungen. Die Bürgschaft für die Existenz des Wahrgenommenen liegt in der sinnlichen Wahrnehmung; denn wenn auch die uns von daher kommenden Empfindungen nur etwas Subjektives und Relatives — nur etwas für uns, nicht etwas an sich sind und wir ihnen daher eine selbständige Existenz nicht zugestehen können, so sind sie doch eine nicht aufzuhebende Thatsache, die wir auf etwas beziehen müssen, was nicht empfunden wird und nicht erscheint. So kommt Herbart gemäß der Ansicht der Eleaten, daß die Qualität des Seienden schlechthin einfach sein müsse — zu der Annahme einfacher und realer Wesen, der Monaden, als der nothwendigen Voraussetzung der Erscheinungen. Zwar vermögen wir die eigentliche Natur, das einfache Was dieser Realen, die ohne räumliche und zeitliche Bestimmungen gedacht werden müssen, nicht zu erkennen, aber wir können uns doch durch Beobachtung der bei ihrem zufälligen Zusammentreffen im Raume nothwendigen Wechselwirkung der Störung und Selbsterhaltung über ihre inneren und äußeren Verhältnisse eine Summe von Einsichten verschaffen, die sich ins Unendliche vergrößern läßt. Von der Verbindung dieser Realen (— welche Substanzen sind, sofern sie unabhängig von einander existiren, und Ursachen, sofern sie auf einander wirken —) und den Verhältnissen derselben leitet nun Herbart nicht nur die Formen der Erscheinungswelt (Raum und Zeit ꝛc.), sondern auch das wirkliche Geschehen, d. i. alles ab, was zum Begriffe der im Reiche der Natur und des menschlichen Geistes wirkenden Kräfte und ihrer Gesetze gehört.

Auf diesem Grunde erhebt sich Herbarts Naturphilosophie, deren synthetische Untersuchungen Aufschluß über die mögliche Verschiedenheit, die Veränderlichkeit und Bildsamkeit der Materie geben, während der analytische Theil jene Theorie in den Resultaten der Naturkenntniß über Mittheilung der Bewegung, über die Wärme und die durch sie bestimmten Formen der Materie, über Elektrizität und Magnetismus, über Schwere und Licht überraschend bestätigt. Zwar war Herbart weit davon entfernt, seinen der allgemeinen Metaphysik beigegebenen „Umriß der Naturphilosophie" für Lehrsätze auszugeben, da er sich der Schwierigkeiten einer über die allgemeinsten Grundbestimmungen hinausgehenden Naturphilosophie nur zu wohl bewußt war; indes erwartete er noch viele neue Ergebnisse von dem Fortschritte der Naturwissenschaften, mit denen er — selbst ein gründlicher Kenner derselben, der sich sein eigenes Laboratorium hielt — seine Metaphysik in enge Verbindung zu bringen suchte, und hoffte, daß seine Synthesis dabei bestehen können und nur einige Veränderungen und Berichtigungen bedürfen werde.

Auf den gleichen Prinzipien fußt auch die Psychologie, die durch Herbart eine tief eingreifende Reform, einen vollständigen Neubau erfuhr, und der er zeitlebens seine besten Kräfte widmete. Auch die Seele ist ihm ein einfaches reales Wesen, dem weder räumliche noch zeitliche Bestimmungen zukommen und dessen Natur als solches weder auf spekulativem noch empirischem Wege zu erforschen ist. Als einfaches reales Wesen ist sie zugleich von unveränderlicher Qualität; durch ihr Zusammentreffen mit anderen einfachen Wesen aber geräth sie, gleich diesen, in innere Zustände und wird infolge des Gegensatzes ihrer Qualität zu den Qualitäten jener Realen zu innerer Thätigkeit erregt, vermöge deren sie sich in ihrer Qualität behauptet und jede Aenderung derselben zurückweist. Jenen Zustand, jene Thätigkeit nennt Herbart Selbsterhaltungen der Wesen, und wie dieselben in der Seele als Empfindungen zum Bewußtsein kommen, so sind sie in allen anderen Wesen die Wurzeln dessen, was wir Leben und Kraftthätigkeit nennen. Was aus mehreren solchen Empfindungen der Seele weiter wird, hängt von dem Verhältnisse derselben unter einander ab; aus ihnen entstehen Gefühle und Begierden als frühere Produkte aus mehreren Empfindungen, und Vorstellungen, sofern die Verbindung der Empfindungen bestimmte Formen annimmt. Aus dem Verhältnisse der Vorstellungen zu einander, aus ihren Bewegungen und ihrem Wechsel resultiren die Er-

scheinungen unseres Seelenlebens, das als ein einheitliches bei der mannfaltigen Verflechtung und dem unmerklichen Ineinandergreifen und Ineinanderübergehen seiner Glieder in beständigem Flusse sich befindet.

Indem Herbart also die bis dahin übliche Lehre von den Seelenvermögen als völlig unkritisch und als bloße Erdichtung der Psychologen verwarf und sie nur als Klassenbegriffe für die auffälligsten Unterschiede der seelischen Erscheinungen gelten ließ, unternahm er nichts Geringeres, als an die Stelle dieser Lehre die Grundlinien einer „Statik und Mechanik des Geistes" zu setzen, indem er eine scharfsinnige Theorie des Gleichgewichts und der Bewegung der Vorstellungen aufstellte, und nicht bloß daraus alle Erscheinungen des Seelenlebens: das Erscheinen und Verschwinden der Vorstellungen in und aus dem Bewußtsein, die Stärke oder Schwäche der Aufmerksamkeit, den Wechsel des Gedankenkreises, das Wogen der Gefühle und Gemüthsbewegungen, die größere oder geringere Energie des Willens ꝛc. ableitete und erklärte, sondern auch deren Gesetze mit Hilfe mathematischer Berechnung bestimmte und mit den psychischen Erscheinungen selbst in oft überraschendem Einklange fand. Zwar sind gegen den kühnen Versuch, die psychischen Vorgänge einer mathematischen Messung zu unterwerfen, mancherlei Einwände erhoben werden, aber allgemein ist anerkannt, daß Herbart „erst wieder die Psychologie als Wissenschaft von den Gesetzen des Seelenlebens auf die Untersuchung wirklicher Thatsachen der inneren und äußeren Erfahrung gelenkt und damit eine neue Aera derselben eingeleitet hat, in der sie sich in immer engerer Verbindung mit den Naturwissenschaften, insbesondere der Psychologie, zu setzen und im Geiste vorsichtiger exakter Forschung sich aufzubauen strebt".*) Und selbst wenn alles Mathematische von Herbarts Psychologie bei Seite gelassen wird, bleibt noch „eine reiche Fülle von feinen und treffenden psychologischen Beobachtungen und von klaren und scharfen Begriffen übrig, die auf den gesetzlichen Zusammenhang des geistigen Lebens ein helles Licht werfen;"*) und gerade durch die genaue Beschreibung der Seelenzustände, durch die naturgemäße Erklärung derselben aus ihren Ursachen und nach ihren Gesetzen, sowie durch die dabei eingehaltene Konsequenz und weit genug fortgeführte Entwickelung, wodurch die einfachsten Gegenstände der täglichen Erfahrung begreiflich und durchsichtig werden, ist die Herbartsche Psychologie so überaus wichtig und fruchtbar für die Pädagogik ge-

*) Drobisch, Ueber die Fortbildung der Philosophie durch Herbart. Leipzig 1876. S. 13.

worden, der sie aufs hilfreichste Vorschriften zu geben vermag, nach denen sich durch Umgestaltung des Wirklichen gewünschte Zwecke erreichen lassen; ja sie hat durch die Arbeiten eines Lazarus und Steinthal zu einer Völkerpsychogie sich erweitern und in der Sprachwissenschaft Eingang finden können.

Hinsichtlich der Religionsphilosophie hat zwar Herbart nichts Zusammenhängendes und Abgeschlossenes hinterlassen, aber was er darüber an verschiedenen Orten, insbesondere in seiner „Kurzen Enzyklopädie der Philosophie“ *) niedergelegt hat, bietet nicht bloß ein reiches Material über diesen Gegenstand, sondern auch die nöthigen Andeutungen für die Form der Bearbeitung. Wenn er für seine Metaphysik überhaupt kein absolutes Wissen in Anspruch nahm, sondern Grenzen der Erkenntniß anerkannte, so galt ihm dies insbesondere auch von dem Wissen von Gott und göttlichen Dingen, welches außerhalb menschlicher Erfahrung und Erforschung liege, weshalb er auch diese Fragen aus der Philosophie, die nicht mehr sagen dürfe als sie wisse, hinaus auf das Gebiet des religiösen Glaubens verwies. Der religiöse Glaube, meint er, sei viel älter und habe viel tiefere Wurzeln im menschlichen Gemüthe als alle Philosophie; und der Religion, die ein praktisches Bedürfniß der Menschen sei, gehe durch den Mangel einer solchen wissenschaftlichen Begründung durchaus nichts Wesentliches ab, da der Glaube keine Beweise brauche, die ihn nicht schaffen könnten, auch wenn sie gefunden würden, sondern nur Bestätigung. Letztere findet er in der teleologischen Naturbetrachtung, indem er zeigt, daß nicht bloß der Stoff, sondern auch die Formen der Erscheinung uns gegeben sind, und daß die Zweckmäßigkeit weder in der Natur, noch in der Verkettung der Ereignisse als sich von selbst erzeugend nachgewiesen werden kann und daher zur Annahme einer außerweltlichen Ursache, und zwar eines persönlichen Wesens nöthigt, so daß Herbarts System ein strenger Theismus gegenüber dem Pantheismus ist. Zum weiteren Ausbau der Idee Gottes dienen dann die fünf praktischen Ideen, und überhaupt will Herbart die Moral mit der Religionslehre in engem Zusammenhange erhalten sehen, wie er daneben auch diejenige Seite der Religion besonders hervorhebt, nach welcher sie Gegenstand der erhebenden Betrachtung ist und zu dem moralischen Eindrucke den ästhetischen fügt.

---

*) Vergl. oben S. XXXVI.

In dem Kapitel der Aesthetik behandelt Herbart auch die Ethik. Wenn die Lehren vom Natur- und Kunstschönen sich immer nur bedingungsweise dahin aussprechen: wenn jemand sich mit dieser Kunst befassen will, soll er sie so und nicht anders treiben, so erheben sich vom Boden der Aesthetik aus auch Kunstlehren, deren Vorschriften den Charakter der nothwendigen Befolgung darum an sich tragen, weil wir selbst unwillkürlich und unaufhörlich den Gegenstand derselben darstellen. Diese Kunstlehre ist die Tugendlehre oder Ethik. Dieselbe war vor Herbart durch Hereintragung des Begriffes der transszendentalen Freiheit*) und durch Vermischung metaphysischer Prinzipien und praktischer Begriffe eine bloße Geschichte der Aeußerungen jener Freiheit geworden und ließ die Erscheinungen des menschlichen Geistes inbezug auf Gut und Böse gleichgiltig erscheinen. Jene bereits von Kant eingeführte transszendentale Freiheit des sich selbst bestimmenden Willens nun leugnet Herbart und setzt die Ethik als Tugend- und Sittenlehre wieder in ihre alten Rechte ein. Anknüpfend an Kant, dem er nachrühmt, den Begriff des Sollens als eines allgemeingiltigen moralischen Gesetzes richtig aufgefaßt und sich jedem, auch dem verfeinertsten Eudämonismus in der Ethik entschieden entgegengestemmt zu haben,**) weicht er von ihm darin ab, daß er an Stelle des Kant'schen „kategorischen Imperativs"***), durch welchen die praktische Vernunft dem Willen gebietet, sich nach dem moralischen Gesetze, der höchsten formalen Vorschrift, zu richten, seine praktischen Ideen stellt. Das bloße „Du sollst!" — das selbst einen Willen ausspricht, setzt nothwendig eine Einsicht von dem, was allein unbedingt werth ist, als Gesetz zu gelten, — also eine von dem Wollen unabhängige Werthbeurtheilung voraus, und da es hierbei auf die Bestimmung der Form des Willens ankommt, so kann sich jene Beurtheilung nur auf Willensverhältnisse beziehen. Da es bei der Beurtheilung von Werken der Kunst die gleiche Bewandtniß hat, so nennt Herbart solche Urtheile, welche über gewisse Willensverhältnisse, unabhängig von irgendwelchen Nebenrücksichten, unwillkürlich und mit unmittelbarer Gewißheit Beifall oder Mißfallen aussprechen, ästhetische Urtheile, und indem er die verschiedenen Grundverhältnisse des Wollens in scharfe Begriffe faßte, kam er zu dem logisch-gegliederten Systeme

*) Vgl. Anm. 93.
**) Vgl. Anm. 84.
***) Vgl. Anm. 80.

seiner schon erwähnten fünf praktischen Ideen, welche Urbilder der Vortrefflichkeit und Musterbilder des Wollens überhaupt darstellen: der Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechts, und der Billigkeit oder Vergeltung,*) die gleichmäßig, ohne einseitige Hervorhebung der einen oder anderen, zu leitenden Maximen gemacht werden müssen und erst in ihrer Vereinigung dem Begriffe des Sittlichguten seinen Inhalt geben. Aus letzterem Grunde trat auch Herbart entschieden gegen die Trennung des sogenannten Naturrechtes (der philosophischen Rechtslehre) von der Ethik, und für das Verschwinden desselben aus der Reihe der abgesondert vorzutragenden Theile der Philosophie ein, weil es durch Hervorhebung der Ideen des Rechts und der Billigkeit von dem gemeinsamen Boden losgerissen werde und Licht und Kraft einbüße, dagegen nur in der gesamten praktischen Philosophie seine Stelle behaupten könne und solle.

Da nun das Leben der Gesellschaft auf den gleichen sittlichen Grundpfeilern ruht, wie das Leben des Einzelnen, so hat sich nicht bloß das sittliche Leben des Individuums nach jenen praktischen Ideen zu regeln, sondern dieselben müssen auch als unfälschbarer und unverrückbarer Maßstab für den Werth oder Unwerth jeglichen Vereinslebens — der Familie wie der Gemeinde, des Staates wie der Kirche — gelten. Darum entspringen aus der Anwendung der Ethik auf den Menschen als Individuum und als gesellschaftliches Wesen in Verbindung mit der Psychologie die Lehren von der Erziehung und vom Staate. Das Ziel der Erziehung ist die Sittlichkeit, die Bildung eines festen, im Kampfe des Lebens sich bewährenden sittlichen Charakters, auf welchen nicht nur alle Maßregeln der Erziehung — Regierung und Zucht —, sondern auch aller Unterricht, jeder Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten hinsteuern soll, wobei die Psychologie, welche über die allmähliche Entwickelung des Geistes Aufschluß giebt, Mittel und Wege zur Erreichung jenes Zieles zeigt. Ebenso liegt das Ziel des Staates als „Gesellschaft geschützt durch Macht" darin, ein vom Geiste aller sittlichen Ideen beseeltes und durchdrungenes Gemeinwesen zu werden. Der Staat ist Herbart also nicht reiner Rechtsstaat, dessen Macht sich bloß auf den Schutz des Rechtes und die billige Austheilung von Lohn und Strafe richtet, sondern soll, im Dienste sämtlicher ethischen Ideen stehend, „auch in einer wohlwollenden Verwaltung, in der Förderung der sitt-

*) Vgl. Anm. 83.

lichen Kultur, in der Gewährung einer mit der gesellschaftlichen Ordnung verträglichen individuellen Freiheit, in der Hebung des Gemeinsinnes sich als eine sittliche Macht kundgeben" *); und da die im Staate wie in jeder Gesellschaft wirksamen Kräfte ihrem Ursprunge nach psychologische Kräfte sind, die Bewegungen erzeugen und ins Gleichgewicht zu kommen streben, so entwirft Herbart unter Zuhilfenahme der Psychologie mit scharfen Strichen einen Grundriß der Statik und Mechanik des Staates, wodurch zugleich die Wege zur Erreichung des vorgezeichneten Staatszweckes hinreichende Beleuchtung empfangen. Wie Herbart also im Lichte seiner Ethik und Psychologie ein ideales Bild der Erziehung und Bildung des einzelnen Menschen entwirft, so hat er auch das Ideal des Staates als eines durch ethische Ideen beseelten gesellschaftlichen Organismus in einer Schärfe und Reinheit hingestellt, wie kaum ein anderer Denker.

Schon aus dem Bisherigen geht hervor, welche bedeutsame Stellung Herbarts Pädagogik in seinem ganzen philosophischen Systeme einnimmt. Nicht nur steht sie mit der Ethik und der Psychologie im engsten Zusammenhange, insofern ihr jene als grundlegende Wissenschaft Zweck und Ziel, diese als Hilfswissenschaft Mittel und Wege der Jugendbildung vorschreibt, sondern sie greift auch in die übrigen Disziplinen ein. Wenn schon die Psychologie (als Hilfswissenschaft der Pädagogik) zu ihrer Begründung auf die Metaphysik hinweist, so geschieht dies nicht minder durch die ethisch-pädagogische Frage, ob die Darstellung der ethischen Ideen im Individuum und in der Gesellschaft mittelst äußerer Einwirkung, ob Besserwerden, Menschenbildung, Veredelung der Gesellschaft, kurz ob Erziehung überhaupt nur möglich sei, — eine Frage, die für die Erziehung wie für den Staat die erste und wichtigste ist, die Herbart immer und immer wieder beschäftigt und die sich bei ihm zur wiederholten Bekämpfung der Kant-Fichteschen Freiheitslehre zuspitzt.**) Auch zur allgemeinen Aesthetik tritt die Pädagogik in Beziehung. Da jedes Gebiet der Kunst seine eigenen, Beifall oder Mißfallen erregenden Verhältnisse hat, so entspricht auch jedem eine eigene Art des Geschmackes; und wenn auch ein wohlangelegtes Kunstwerk durch Vereinigung von Verhältnissen verschiedener Gebiete mehrere Arten des Geschmackes zugleich zu beschäftigen vermag, so ist doch eine

*) Drobisch, a. a. O. S. 33.

**) Vgl. Anm. 93.

Verbindung sämtlicher absolut gefallender Musterbilder des Geschmacks, einschließlich der sittlichen, die in jedem Kunstwerke zurücktreten, — nur allein denkbar in einer ästhetischen Auffassung und Darstellung der Welt, welche nach einer Bemerkung in der Allgemeinen Pädagogik „das Anständige, das Schöne, das Sittliche und Rechte — mit einem Worte: was, wenn es vollendet steht, nach vollendeter Beschauung **gefällt**", in sich vereinigt, und welche daher Herbart als das Hauptgeschäft der Erziehung bezeichnet.*) In gleicher Weise bildet die, Pädagogik ein wichtiges Moment in der Philosophie der Geschichte welcher Herbart ein anderes Ziel steckte. Anstatt nämlich in die verschiedenen Formen, in denen historische Ereignisse und Gesellschaften sich zeigen, eine systematische Totaldarstellung des Menschen- und Weltgeistes hineinzukünsteln, als ob eine die nothwendige Ergänzung der andern und alle verbunden, eine Gesamtdarstellung des Menschengeistes auszumachen bestimmt wären, soll es vielmehr bei der Beschränktheit des menschlichen Standpunktes ihre Aufgabe sein, den herabgedrückten Kräften und den darin verborgenen Keimen des Besseren und Schlechteren nachzuspüren und dadurch klar zu machen, unter welchen Bedingungen das Schlechte überwunden werden und das Gute den Sieg erringen könne, damit jedes Zeitalter Belehrung finde, was es zu thun und zu vermeiden habe. Was der Erzieher von der Psychologie, das fordere der Staatsmann zunächst von der Philosophie der Geschichte. Für beide sind eiserne Nothwendigkeit, die nichts annehmen, und absolute Freiheit, die nichts festhalten würde, ein gleich schädlicher Wahn. Bewegliche und lenksame Kräfte, die jedoch unter Umständen eine bestimmte Form und allmählich dauerhaften Charakter bekommen, sind die Voraussetzungen der Pädagogik und Politik.

So ziehen sich pädagogische Fäden durch die ganze Philosophie Herbarts, ja so sehr steht ihm die Pädagogik im Mittelpunkte aller Philosophie, daß er erklärt, „eine von den wichtigsten Proben wahrer Metaphysik und Psychologie bestehe gerade darin, daß sie das pädagogische Kausalverhältniß begreiflich mache",**) und daß er den Werth eines

---

*) Vgl. Allgem. Pädagogik, 2. Buch. 6. Kapitel, I., S. 88, — und die der 2. Aufl. des ABC der Anschauung beigefügte Schlußabhandlung „Die ästhetische Darstellung der Welt ꝛc." im 2. Bande dieser Ausgabe.

**) Vgl. die zweite Hälfte der Abhandlung „Ueber das Verhältniß des Idealismus zur Pädagogik" im 2. Bande unserer Ausgabe.

philosophischen Systems darnach beurtheilt, was es der Erziehung zu leisten vermöge. Und wie er wiederholt darauf hinweist, daß die Mängel und Fehler der älteren Psychologie und einer verkehrten Ethik sich immer in der Pädagogik vergrößert zeigen und daher hier am ehesten verrathen *), so äußert er am Anfange des ersten der Briefe „über die Freiheit des Willens", daß manche Irrthümer (wie die der transszendentalen Freiheit) einem denkenden Erzieher gar nicht ankleben können, und behauptet geradezu, daß aus der richtig behandelten Pädagogik heraus selbst eine verdorbene Philosophie sich noch verbessern lasse, weil das Erziehungsgeschäft den denkenden Kopf in die Psychologie und Ethik hineindränge, mit verworrenen Begriffen aber da nichts anzufangen sei. **)

Nach dem allen konnte Hartenstein mit Recht aussprechen: „Herbarts Pädagogik ist nichts ohne seine praktische Philosophie, nichts ohne seine Psychologie; und die Psychologie schwebt als Hypothese auf einem unsicheren Boden ohne die Metaphysik. Gesteht man ihm zu, den Zweck der Pädagogik richtig festgestellt, in der Nachweisung der Mittel zur Erreichung dieses Zweckes auch nur einiges richtig gesehen zu haben, so wird die Nothwendigkeit, solche Zugeständnisse von dem speziellen Gebiete der Pädagogik rückwärts auf die allgemeinen Untersuchungen zu erweitern, bei einiger Konsequenz sich wohl allmählich fühlbar machen." ***)

Wenn nun ein System wie das Herbartsche, das sich auf den festen Boden der Erfahrung stützt und gegenüber den schwindelnden Spekulationen der idealistischen Systeme sich an ernste Forschung und an die besonnene Reflexion eines rationalen Realismus hält, in praktischer Beziehung aber die sittliche Bildung des Willens und die Darstellung der ethischen Ideen betont, — wenn ein solches System keine sehr günstige Aufnahme fand und lange Zeit so gut wie unbeachtet blieb, so liegt der Grund davon einestheils darin, daß es ganz auf eigenen Füßen stand und ein hingebendes, nicht auf voreiligen Abschluß der Gedankenreihen hindrängendes und scharfes Nachdenken verlangte, und anderntheils darin, daß es weder an einen Lieblingsgedanken des Zeitgeistes anknüpfte, noch ein Stichwort aufwies, wodurch es sich der großen Menge empfohlen hätte, daß Herbart vielmehr gerade gegen die herrschende Strömung ankämpfte und es verschmähte, die Grenzen der

*) Vgl. das zweite Zitat in der 5. Anmerkung, S. 280.
**) Vgl. das Ende des ersten Zitats in der 116. Anmerkung, S. 340.
***) Herbarts kleinere philosophische Schriften, Bd. I, S. CXI.

reinen Wissenschaft zu überschreiten, um sie für den Gebrauch des Tages zurecht zu machen, da nach seiner Ansicht die theoretische Philosophie eine Sache sei, über welche mitzusprechen nicht jeder den Beruf habe. „Aussprechen muß ich", äußert er in der Vorrede zum 1. Bande seiner Psychologie als Wissenschaft, „daß während eines vollen Vierteljahrhunderts ankämpfend wider Wind und Strom ich nur mit äußerster Anstrengung meine Richtung habe behaupten können, und daß ohne die Stütze der Mathemathik ich sicherlich hätte untergehen müssen"; und schon 1810 sprach er in der ersten Vorlesung über die praktische Philosophie aus: „Ich weiß längst, daß weder ich noch meine Lehre zu dem Geiste dieser Zeit passen." Daß er aber trotz aller entgegenstehenden Hindernisse und trotz der mangelnden Anerkennung seines Zeitalters mit völliger Resignation und ohne jede Verbitterung als vereinsamt stehender Denker den Weg unbeirrt weiter verfolgte, den er einmal als den richtigen erkannt hatte, müßte ihm die Hochachtung und die Bewunderung aller Zeiten selbst in dem Falle sichern, daß nachgewiesen würde, der Weg seiner Forschungen sei ein falscher gewesen. Indessen haben Herbarts Ideen in verschiedenen Zweigen der Wissenschaft mehr und mehr Einfluß erlangt, und dieser ist noch beständig im Wachsen. Unbestreitbar bleibt ihm das Verdienst, daß er die Philosophie unabhängig machen wollte von der Theologie, weil die Geschichte deutlich lehrt, daß die Theologie immer geneigter gewesen ist, die Freiheit der philosophischen Forschung zu hindern, als die Philosophie fähig, von der Theologie gefördert zu werden, und daß er der Gründer der Pädagogik als Wissenschaft ist, indem er nicht nur dieselbe nach einheitlichem Plane darstellte und das Mancherlei der erziehenden Thätigkeit zum ersten male in ein System brachte, sondern auch entschieden für die relative Selbständigkeit der Pädagogik dadurch eintrat, daß er verlangte, die Pädagogik müsse „so unabhängig als möglich von philosophischen Zweifeln erhalten werden", vielmehr sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen und ein selbständiges Denken kultiviren, damit sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises werde und nicht mehr Gefahr laufe, „als eine entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden." *)

---

*) S. Allgemeine Pädagogik S. 25 und S. 6.

Ehe wir zu den beiden nachfolgenden pädagogischen Hauptwerken Herbarts selbst übergehen, geben wir eine gedrängte Uebersicht der Hauptpunkte derselben.*)

Wie wir schon oben bemerkten, begründet Herbart die Pädagogik durch die Ethik und Psychologie; jene zeigt das Ziel und den Zweck der Erziehung, diese Mittel und Wege dazu. Ist die Pädagogik nach der ersten Seite hin rein spekulativ, so hat sie nach der letzteren Seite hin auch die Erfahrung mit zu Rathe zu ziehen. In ersterer Beziehung charakterisirt sie sich als Wissenschaft, in letzterer Hinsicht als Kunst. Als solche gliedert sie sich in Regierung, Unterricht und Zucht; doch dient diese Gliederung der pädagogischen Praxis nur dem Nachdenken des Erziehers, der wissen muß, was er thut, während in der Praxis Regierung, Unterricht und Zucht planvoll ineinanderzugreifen haben.

Der Zweck der Erziehung ist die Sittlichkeit, und zwar ist dies der oberste und nothwendige Zweck. Da aber der Erzieher den künftigen Mann beim Knaben vertritt und nicht wissen kann, welchen Zweck sich der Zögling als Erwachsener außerdem (gemäß seinem Talente, seinen Anlagen und Neigungen ꝛc.) künftig setzen wird, so muß er auch diesen möglichen Zwecken im Voraus die innere Leichtigkeit bereiten, was indes „nur als Aufgabe einer allgemeinen Anregung seines Gemüths verstanden werden kann.“**)

Ausgangspunkt der Erziehung ist die Individualität, das, was der Zögling ist und hat. Wenn nun auch den Eigenthümlichkeiten der Individualität, sofern sie dem allgemeinen Zwecke der Erziehung widerstreben, mit allem Nachdrucke entgegenzutreten ist, soweit es ihre Biegsamkeit nur irgendwie gestattet, so soll ihnen doch, so lange sie nicht mehr gelten wollen als sie sind, Raum gelassen bleiben, sich zu rühren, da gerade in ihnen das Starke der Individualität liegt und das Individuum nicht als bloßes Exemplar der Gattung, sondern vermöge

---

*) Vgl. dazu das Inhaltsverzeichniß.

**) Die Unterscheidung von nothwendigen und möglichen Zwecken, die Herbart früher macht (s. S. 24 ff. und S. 346 Anm. 131), hat er später in dem Umriß pädagogischer Vorlesungen ganz fallen gelassen, so daß dann die „getheilten Rücksichten“ wegfallen und (schon 1814 in der Darlegung seines Erziehungsplanes in der Schrift „Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie“, vgl. S. LXXXIII ff.) die Sittlichkeit als alleiniger Erziehungszweck auftritt.

seiner individuellen Züge gefällt, — die Individualität also so unversehrt als möglich gelassen werden.

Die Regierung nun als erster Theil der Pädagogik hat nur den äußeren Zweck, Ordnung zu schaffen und das Kind in Schranken zu halten; sie hat also lediglich die Gegenwart im Auge. Ihre Maßregeln bestehen in Beschäftigung, Aufsicht, Drohung, Strafe ꝛc., und als Hilfen stehen ihr Autorität und Liebe zur Seite; doch muß sie nach und nach zurücktreten und entbehrlich gemacht werden.

Der Unterricht als zweiter Theil der Pädagogik ist zugleich auch der wichtigste. Denn da es für die Erziehung auf Bestimmung des Willens zur Tugend ankommt, diese aber im Gedankenkreise wurzelt, so muß hier der Unterricht eingreifen, der die geistige Thätigkeit vermehren und veredeln, also erziehend sein soll. Das nähere Ziel des Unterrichts auf dem Wege zu jenem letzten Zwecke ist gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesse, d. i. eine durch den Unterricht veranlaßte, auf manchfaltige Gegenstände gerichtete geistige Thätigkeit, bei welcher kein einzelnes Streben überwiegt, sondern alle möglichst gleich stark sind. Das Interesse als solches unterscheidet sich dadurch vom Begehren, daß es unmittelbar an seinem Gegenstande hängt, während die Begierde darüber hinaus nach etwas Künftigem strebt. Wenn sich der Geist vom Gegenwärtigen mehr ins Künftige verliert, so geht das Interesse in Begehren über. Auf der Seite des Interesse stehen das Merken und Erwarten, auf der Seite des Begehrens das Fordern und Handeln.

Zur Erzeugung der Vielseitigkeit ist Wechsel von Vertiefung und Besinnung erforderlich. Zur ersteren, dem zeitweiligen Vertiefen, dem Versenken in einen bestimmten Gegenstand, muß die letztere treten: die Sammlung und Vereinigung der durch die Vertiefung in gehöriger Stärke und Reinheit einzeln ins Bewußtsein gebrachten Vorstellungen. Wegen der Vielseitigkeit werden viele Vertiefungen (in verschiedene Gegenstände) verlangt, mit denen aber immer die Besinnung abwechseln muß, damit nicht Einseitigkeit, Zerstreutheit, Zweifel ꝛc. entstehen. Die ruhende Vertiefung, welche die trüben Elemente von den Vorstellungen ausscheidet, erzeugt Klarheit, der Fortschritt von einer Vertiefung zur andern erzeugt Assoziation der Vorstellungen, die ruhende Besinnung, welche sich auf das Verhältniß der manchfachen Glieder in den Assoziationen richtet, schafft Ordnung und System, der Fortschritt der Besinnung endlich, welche das Geordnete anwendet und weiter verfolgt, ist Methode. Das sind die formalen Stufen des Unterrichtes.

Die Erweckung des vielseitige Selbstthätigkeit verlangenden *Interesses* weist zunächst auf die freisteigenden Vorstellungen, d. i. auf solche Vorstellungen hin, welche als bereits gewonnene dem Gegenstande von selbst, ohne besondere Hilfe entgegenkommen, und mit denen die *Aufmerksamkeit* unwillkürlich verbunden ist. Da nun die vorhandenen Vorstellungen theils der *Erfahrung*, welche Kenntniß der Natur, theils dem *Umgange*, welcher Gesinnungen (Theilnahme) gegen Menschen vermittelt, entstammen, so hat der Unterricht an beide anzuknüpfen, sie zu berichtigen und zu ergänzen.

Erkenntniß und *Theilnahme*, als die beiden Hauptglieder des Interesse können sich auf verschiedene Objekte richten: die Erkenntniß auf die Vielheit der Erscheinungen in der Natur, oder auf deren Gesetzmäßigkeit, oder auf deren ästhetische Verhältnisse; die Theilnahme auf den einzelnen Menschen, oder auf die Gesellschaft, oder auf das Verhältniß aller zum höchsten Wesen, wonach sich sechs Hauptklassen des Interesse ergeben: das *empirische*, das *spekulative*, das *ästhetische*, — das *sympathische*, das *gesellschaftliche* und das *religiöse* Interesse. Alle vereint (gleichschwebend) zu gleicher energischer Regung zu bringen, heißt eine der Vielseitigkeit entsprechende Geistesbildung erzeugen.

Die *Materie* des Unterrichts ruht in den Wissenschaften. Zur Orientirung können aber nicht die Namen der Wissenschaften genügne, es muß vielmehr das Gleichartige in den einzelnen Fächern herausgehoben werden, was durch die Begriffe: *Zeichen*, *Formen* und *Sachen* geschieht. — Die *Zeichen*, z. B. Sprachen, interessiren nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie bezeichnen; sie werden daher als eine Last empfunden, und dürfen anfangs nur in einem solchen Umfange auftreten, als für den nächsten interessanten Gebrauch nothwendig ist. Auch die *Formen*, die durch Abstraktion herausgehobenen und abgesondert betrachteten einzelnen Merkmale der Dinge, interessiren nicht unmittelbar und müssen daher immer mit dem Wirklichen in Zusammenhang erhalten werden. Die *Sachen* endlich, Werke der Natur und Kunst, interessiren unmittelbar. Da sie nichts anderes sind, als Komplexionen der durch die Abstraktion herausgehobenen Merkmale, so kann man entweder von den einzelnen Merkmalen zu den Sachen gehen, in welcher sie vereinigt sind, oder von den Sachen anheben und diese in ihre Merkmale zerlegen.

Darnach bestimmt sich der *Gang des Unterrichts*, der entweder

analytiſch ſein kann, inſofern er das Ganze zerlegt und zergliedert — und daneben berichtigt und vervollſtändigt (wobei die Hauptarbeit auf den Zögling fällt), oder ſynthetiſch, inſofern die Elemente gegeben und verbunden werden (wobei der Lehrer ſelbſt die Zuſammenordnung beſtimmt). Sowohl der analytiſche, als der ſynthetiſche Unterricht gliedern ſich wieder nach den ſechs Hauptklaſſen des Intereſſe und haben ſich gegenſeitig zu unterſtützen. —

Im allgemeinen gilt für den Unterricht, daß er zeigen, verknüpfen, lehren und philoſophiren ſoll; das erſtere dient der Klarheit, das zweite der Aſſoziation, das dritte dem Syſtem, das letzte der Methode. Hinſichtlich der Theilnahme ſoll der Unterricht anſchaulich, kontinuirlich, erhebend und in die Wirklichkeit einführend ſein, welche Beſtimmungen wiederum zu den Gliedern: Klarheit, Aſſoziation, Syſtem und Methode, wie zu den anderen des Merkens, Erwartens, Forderns und Handelns in Beziehung ſtehen.

Die Zucht als der dritte Theil der Erziehung beſteht in der unmittelbaren Wirkung auf das Kind in der Abſicht zu bilden. Das wird indes nicht durch bloßes Aufregen der Empfindungen erreicht, vielmehr muß durch jene Einwirkung zugleich der Gedankenkreis Zuſätze erhalten, das Begehren in Handeln übergeführt werden. Daher wirkt die Zucht theils mittelbar, inſofern ſie dem Unterrichte zur Beſtimmung des Gedankenkreiſes den Weg bahnt, theils unmittelbar, inſofern ſie den Gedankenkreis in Handeln umſetzt und ſo die Anfänge eines Charakters begründet.

Der Zweck der Zucht iſt Charakterſtärke der Sittlichkeit, d. i. Feſtigkeit und Beſtimmtheit in der Annäherung an die Tugend. Der Charakter beſteht in der Gleichförmigkeit und Feſtigkeit des Willens, und zwar ſowohl hinſichtlich deſſen, was der Menſch will, als deſſen was er nicht will.

Im Charakter iſt ein objektiver und ein ſubjektiver Theil zu unterſcheiden. Jener begreift das im Menſchen vor der Selbſtbeobachtung ſchon vorhandene Wollen hinſichtlich deſſen, was er gern oder ungern duldet, zu haben und zu treiben verlangt, dieſer begreift das neue, erſt infolge der Selbſtbeobachtung entſtehende Wollen, welches ſich allmählich in allgemeinen Begriffen theils von dem vorgefundenen gleichartigen Wollen, theils von den an ſich ſelbſt zu ſtellenden Zumuthungen hinſichtlich der Art des Wollens fixirt. Durch Gedächtniß des Willens, d. i. durch Gleichförmigkeit des Wollens kommt der objektive Theil des

Charakters in Uebereinstimmung mit sich selbst, und in solchem Falle wird der Zögling bei der mangelnden Uebereinstimmung zwischen dem Mancherlei des Duldens, Habens und Treibens vor die Wahl des einen oder anderen gestellt, die bestimmend für den Charakter ist; Vorsätze, Maximen und Grundsätze entstehen, wenn der subjektive Charakter (in reiferem Alter) zur Ausbildung kommt, und da hiermit Subsumtionen, Schlüsse und Motive zusammenhängen, so kann es, um die letzteren geltend zu machen, nicht ohne Kampf abgehen. — Von der Zusammenstimmung beider Theile des Charakters hängt seine Stärke ab. Das Sittliche muß in beiden Theilen liegen. Um aber das Schlechte auszuschließen, müssen zu den im objektiven Theile sich vorfindenden löblichen Zügen noch die dem subjektiven Theile angehörigen guten Vorsätzen kommen, welche ästhetische Beurtheilung, Wärme fürs Gute und durch logische Kultur, sowie systematische Vereinigung und fortwährenden Gebrauch fester zu stellende sittliche Entschließungen erfordern.

Als Hilfsmittel der Zucht steht an erster Stelle das Verhalten des Erziehers gegen den Zögling hinsichtlich der zu äußernden Zufriedenheit oder Unzufriedenheit, der gewährten Freiheit oder auferlegten Beschränkung, des Ertragens und Entbehrens, des Lobes und Tadels ꝛc., wobei die Empfindlichkeit des Zöglings zu beobachten, zu schonen und nicht zu überreizen ist.

Was das Verfahren der Zucht betrifft, so soll sie 1. halten, sowohl abhalten als anhalten, dem Zöglinge gewisse Schranken fühlbar machen, seinem Schwanken eine äußere Festigkeit geben ꝛc.; 2. bestimmen, veranlassen, daß der Zögling wähle, was er zu dulden braucht, haben oder entbehren muß, zu treiben Lust hat oder nicht; 3. regeln, insofern beim Hervortreten des subjektiven Theils des Charakters der Zögling anfängt zu räsonniren, der Erzieher darauf eingehen und das Einschlagen einer falschen Richtung verhüten muß; 4. sorgen, daß das Gemüth im Ganzen ruhig und klar sei, damit sich ästhetische Urtheile bilden und die Moralität sich begründen könne; 5. durch Beifall oder Tadel das Gemüth bewegen, sich vom Schlechten ab- und dem Guten zuzuwenden, womit die eigentliche moralische Bildung beginnt; 6. zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen, wo der auf dem Punkte sittlicher Entschließung stehende Zögling von allgemein giltigen Vorsätzen abweichen oder sie unrichtig abfassen, oder in unrechtem Zusammenhange denken möchte. — Auch die Zucht muß sich in dem Maße, als der Zögling Vertrauen für seine Gesinnungen und Grundsätze erworben hat, zurückziehen und der Selbsterziehung Raum gönnen.

Nach Willmann (Herbarts pädagog. Schriften I, 521) geben wir noch die Gliederung der Didaktik und der Lehre von der Zucht in folgender Uebersicht:

Unterricht.	Zucht.
Sein Verfahren ist mit Rücksicht auf den **Gedankenkreis** des Zöglings	Ihr Verfahren ist mit Rücksicht auf das **Betragen** des Zöglings
analytisch oder synthetisch.	gelegentlich oder stetig.
Er giebt **Vertiefung**, als erste Bedingung der **Vielseitigkeit**, durch	Sie bildet den **objektiven** Theil des **Charakters**
zeigen und verknüpfen;	haltend und bestimmend;
und **Besinnung** als zweite Stufe durch	und den **subjektiven** Theil des **Charakters**
lehren und philosophiren.	regelnd und unterstützend.
Er ist gemäß den Stufen des **Interesse**	Sie giebt entsprechend dem **positiven** Theile der **Sittlichkeit**
anschaulich und kontinuirlich,	Ruhe und Klarheit, Wärme der Beurtheilung,
gemäß den Stufen des **Begehrens**	entsprechend dem **negativen** Theile der Sittlichkeit ist sie
erhebend und in die Wirklichkeit eingreifend.	erinnernd und warnend, und emporhebend.
Inbezug auf **Erkenntniß** bildet er	Inbezug auf das **Verlangen** giebt sie
Beobachtungsgeist, Spekulation und Geschmack.	Geduld, Geist des Besitzes u. der Ehre, u. Betriebsamkeit.
Inbezug auf **Theilnahme** giebt er	Inbezug auf die **Ideen** führt sie zu
sympathetische Theilnahme, Gemeinsinn, Religiosität.	Rechtschaffenheit, Güte, innerer Freiheit.

Die ganze Herbartische Auffassung der Erziehung als Bildung und Kultur des Geistes, die in der Aufstellung der allgemeinen Begriffe weder auf die Unterschiede des Standes, noch des Geschlechts, noch der verschiedenen Schulen Rücksicht nimmt, macht es auch erklärlich, daß sie nichts von der Erziehung der Kinder im frühesten Alter, insbesondere nichts von der physischen Erziehung weiß. Denn einerseits gehört dieselbe nach ihm

in ein ganz anderes Bereich, nämlich in das der diätetischen Vorschriften, der Medizin; und wenn er auch recht wohl wußte, wie wichtig die leibliche Gesundheit für das Gelingen der Erziehung sei, so lag ihm dieselbe doch außerhalb der Sphäre des Erziehers, dem es nur zukommt, von der Seite der Regierung her darauf zu sehen, daß die diätetischen Vorschriften respektirt werden; und andererseits war ihm die Physiologie, auf welche doch die physische Erziehung hinweist, keineswegs eine in ihren Grundlagen schon so sicher begründete Wissenschaft, als daß der Pädagog als solcher darauf seine in das Reich des Geistes hineingreifenden Grundsätze sicher stützen könne. Deshalb gedenkt er der leiblichen Pflege auch nur vorübergehend als einer Sache, die nicht in die eigentliche Pädagogik gehöre (vgl. S. 106; 114; 121; 161 §. 45; 167 §. 59 Anm.; 211 §. 159).

Die Allgemeine Pädagogik war das Resultat seiner Erfahrungen als Erzieher und des dadurch in Gang gesetzten philosophischen Nachdenkens. Was er hier wie dort gefunden und in seinen Vorlesungen dargelegt hatte, das drängte es ihn im Zusammenhange wissenschaftlich darzustellen, zumal ihm seine Praxis noch in naher Erinnerung lag und er einigen seiner abgehenden Zuhörer damit einen Dienst erweisen wollte. Aus diesen Gründen bearbeitete er — freilich zum Nachtheile des Verständnisses — die Allgemeine Pädagogik eher, als die Ethik und Metaphysik, deren Entwürfe ihm damals ebenfalls vollständig vorlagen. Er beendigte die Niederschrift 1805 in kurzer Zeit, und zur Neujahrsmesse 1806 erschien das Werk im Buchhandel, dem ihm engbefreundeten Senator Johann Smidt in Bremen gewidmet. Aus dem Begleitschreiben zum Widmungsexemplare theilen wir die erste Hälfte mit. Sie lautet:

Göttingen, 2. Febr. 1806.

„Mein theurer Smidt!

„Du siehst Dich hier als Pathen zu einem spätgebornen Kinde, das Du schon vor Jahren als Embryo gesehen hast,*) und das wohl noch nicht zur Welt gekommen wäre, wenn nicht der Wunsch, den Grafen Sievers und Plater, meinen eifrigen Schülern, noch diesen Rest ihrer Studien in ihre Heimat mitzugeben, mich vorwärts getrieben hätte. Eben diese Beschleunigung nöthigt mir jetzt die Bitte ab, Du mögest über den Mangel der letzten Feile hinwegsehen und vorlieb nehmen mit einer leidlichen Darstellung der Hauptbegriffe. Etwas vollendet hinstellen zu

*) Gemeint ist damit wahrscheinlich ein verloren gegangener älterer Aufsatz, dessen Herbart in der Nachschrift zur zweiten Auflage seines A B C der Anschauung gedenkt (vgl. dieselbe im 2. Bde. unserer Ausgabe), und von dem die Abhandlung „Ueber die ästhetische Darstellung der Welt" ein Fragment war (vgl. Herbarts kl. philos. Schriften. I, CXV).

wollen, darf weder der Ehrgeiz meiner Jahre sein, noch verträgt es sich mit der Rücksicht auf die Bedürfnisse meiner jetzigen Wirksamkeit und auf die Menge und Vielartigkeit der Arbeiten, welche vor mir liegen und gewissermaßen von mir gefordert werden.

„Dich vor dem Publikum feierlich anzureden, wollte mir nicht in den Kopf; unter vier Augen mag ich Dich wohl bitten, Dir es gefallen zu lassen, daß ich nach hergebrachter Schriftstellersitte meine unverändert freundschaftlichen und dankbaren Gesinnungen gegen Dich an eine meiner liebsten Gedankenpartien öffentlich anhefte, als ob dadurch diese ein passendes Symbol würde von jenen!

„Dir, dem Scholarchen *), gebührt es sich übrigens, eine Pädagogik zu widmen. Nur freilich wird der Scholarch nicht viel von dem, was er zunächst sucht, darin finden! Darein schicke ich mich! — Gebe der Himmel, daß Du immerfort als Senator der freien Reichsstadt Bremen viel zu sehr mit öffentlichen Geschäften überhäuft sein mögest, als daß Du jemals mit mir in guter Muße grübeln könntest über die tiefere Philosophie der Pädagogik, oder Theil nehmen an der Ausarbeitung der Monographien, auf welchen die spezielle Ausführung meines Planes beruhen würde! Den Wissenschaften wird hoffentlich immer irgend eine Freistatt bleiben, wo sie ihr Geschäft fortführen können.

„Und einige jüngere Gehilfen sehe ich schon jetzt neben mir, welche meine Hoffnung wohl nicht ganz täuschen werden. Die Experimente des ABC d. A. und des Homers werden hier jetzt an einigen Knaben, unter andern an einem nachgelassenen Sohne von Lichtenberg, gemacht, der ein naives Bübchen ist und von sehr fähigem Kopfe." **)

Anstatt der Vorrede, die dem Werke fehlt, kann die Selbstanzeige dienen, welche Herbart nach dem Erscheinen desselben in den „Göttingschen gelehrten Anzeigen" (1806, 76. Stück vom 12. Mai, S. 753 bis 758) veröffentlichte, und welche zur Bestimmung der Grenzen dient, innerhalb deren sich die Darstellung der Pädagogik hält. Sie lautet vollständig also:

„Das Buch hat keine Vorrede. Die gegenwärtige Anzeige kann ihre Stelle um so schicklicher vertreten, da der Verfasser, der nicht einen Augenblick zu verhehlen wünscht, daß er hier selbst spricht, über den wissenschaftlichen Charakter seiner Arbeit einiges zu bemerken hat, das für manche Leser einer Pädagogik mehr verwirrend als erläuternd möchte gewesen sein.

„Pädagogik als Wissenschaft ist Sache der Philosophie, und zwar der ganzen Philosophie, sowohl der theoretischen, als der praktischen, und ebenso sehr der tiefsten transszendentalen Forschung, als des, allerlei Fakta

*) Smidt lag die Sorge um das Bremer Schulwesen ob, um dessen Reorganisation er sich große Verdienste erworben hat.

**) Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien, S. 154 ff.

leichthin zusammenstellenden Räsonnements. Erziehungskunst, als Fertigkeit in der Ausübung ist Sache des Bedürfnisses, des allgemeinen, dringenden, täglichen Bedürfnisses; aber eines vielgestaltigen Bedürfnisses, welches andere Forderungen macht unter den höheren Ständen, andere unter den niedern, andere Versuche hervorruft in Schulen, andere in Häusern, andere Erfahrungen herbeiführt am männlichen, andere am weiblichen Geschlechte. Der denkende, und zugleich praktische Erzieher ist demnach umringt von spekulativen Zweifeln sowohl, als von den Schwierigkeiten der genauen Anpassung an bestimmte Umstände. Die Größe seiner Aufgabe muß ihn entweder sehr drücken, oder sehr erheben. Freilich oft wird auch das Größte am leichtfertigsten unternommen, und wieder weggeworfen. Und so sehen wir zwar viele Erzieher; aber wenige, die ihr Geschäft wie ein Werk ansähen, das nicht bloß angegriffen, sondern angefangen und ausgeführt sein will.

„Wer die rechte Art, an diesem Werke zu bearbeiten, lehren will, dem bietet sich in Rücksicht des Vortrags zunächst eine dreifache Wahl dar. Entweder, er läßt die Erziehung gleichsam unter den Augen seiner Leser vorgehen; er lehrt nach einander, was nach einander zu thun sei: so Rousseau im Emile. Oder er zerlegt das Geschäft in seine Bestandtheile, und stellt nebeneinander, was zugleich, aber fortdauernd, zu besorgen ist. Oder endlich, er deduzirt die ganze Erziehung als eine Aufgabe aus philosophischen Prinzipien, und läßt nun diese Deduktion sich nach ihren innern Gesetzen entwickeln, ohne sich an die Zeitfolge und an die Rubriken der Erziehungssorgen zu binden. — Die erste dieser Methoden ist gut für den Rhetor, aber für die Sache die allerschlechteste; denn man muß, wie Rousseau, das Geistige dem Körperlichen unterwerfen, um sich einbilden zu können, es lasse sich etwa das Kontinuum der fortschreitenden Geistesentwickelung wie eine Skale graduiren, wenn man nur die Epochen der Körperbildung zu festen Punkten annehme. Der Körper kann hemmen und anregen, — nämlich wenn zuvor etwas vorhanden ist, welches gehemmt und angeregt werde. Dieses aber ist das Eigenthum des Geistes, es wird geistig erworben, vermehrt, veredelt; die Zeitabschnitte dieser Veredelung voraus wissen zu wollen, ist eben so ungereimt, als es sein würde, die Epochen einer künftigen Weltgeschichte im Voraus chronologisch zu bestimmen. Nur im allgemeinen zu durchschauen, was in der Jugendbildung früher und was später an der Zeit sein werde: dieses schon ist vielmehr das Resultat, als der Anfang der pädagogischen Einsicht. — Wie nun die erste Methode unbefugt zerschneidet, was, an sich, stetig zusammenhängt: so läßt auch die zweite Methode noch fürchten, daß sie mit ihren Zerlegungen schwerlich durchkommen werde, da in der Erziehung kaum irgend etwas sich von dem andern möchte rein abgetrennt auch nur denken lassen. Erst die intellektuelle, dann die ästhetische, dann die moralische Bildung abhandeln, — vollends dann hinterdrein noch eine Didaktik, nach den Lehrgegenständen abgetheilt, vortragen: heißt es nicht das Vorurtheil begünstigen, als lägen diese Ausbildungen im Gemüthe neben einander, wie in den

psychologischen Kompendien? Schlimmer aber könnte wohl der Schriftsteller sein Verhältniß zu den Lesern nicht besorgen, als wenn er sich beigehen ließe, die dritte Methode zu erwählen. Denn aus welchem philosophischen Systeme sollte er die Erziehung deduziren? Das eigene würde er ganz unnütz der unbefugtesten Kritik preisgeben; nur das öffentliche Mißtrauen, welchem jedes neue System entgegen geht, könnte dadurch auf die Pädagogik hingezogen werden. Diese mag sich freuen, wenn sie den gesunden, geraden Blick ihrer Leser für sich gewinnen, und sie vergessen machen kann, wie viel sie vorher der Freiheitstheorie auf der einen, und der Kopforganenlehre auf der andern Seite eingeräumt haben mochten.

„Die gegenwärtige Pädagogik ist gar nicht so stolz, für ein spekulatives Kunstwerk gelten zu wollen. Sie möchte zwar gern von solchen, die ihr die Ehre erwiesen haben, sie von vorn bis hinten durchzulesen, dann auch noch einmal von hinten nach vorn gelesen werden; bei welcher Gelegenheit manches von dem innigsten Zusammenhange der in Begriffen unterscheidbaren Theile des Erziehungsgeschäftes viel deutlicher hervorleuchten würde, als die symmetrischen Eintheilungen der Inhaltsanzeige vielleicht ahnden lassen. Denn, um nun den Bericht von dem Buche nicht länger zu verschieben, von vorn herein sieht alles so ordentlich drin aus, wie in einem französischen Garten. Man findet zwei-, drei- und viergliedrige Eintheilungen, die einander erst paarweise gegenüber stehen, und dann rechtwinklicht durchkreuzen. Wozu diese Pedanterei: das mögen junge Erzieher beantworten, welchen kein Bedürfniß fühlbarer sein kann, als das der Uebersehbarkeit aller Rücksichten, die sie zu nehmen haben. Die einander kreuzenden Eintheilungen sind solche, die sich wie Form und Materie verhalten. Und die kombinatorische Art, sie zusammen zu fügen, ist zwar die leichteste aller wissenschaftlichen Darstellungsweisen, aber darum nicht minder unentbehrlich. Für Pädagogen möchte die auffallendste aller gemachten Unterscheidungen die sein zwischen Regierung, Zucht und Unterricht. Nämlich das Ganze ist in drei Bücher getheilt; im ersten findet man die Regierung der Kinder kurz beschrieben und gleichsam vorweg genommen, damit nun die eigentliche Erziehung, d. h. die Geistesbildung, rein hervortreten könne. Als das, was ausgebildet werden soll, ist nun angegeben: Vielseitigkeit des Interesse, und Charakterstärke der Sittlichkeit; welche beiden Ausdrücke die Ueberschriften des zweiten und dritten Buches ausmachen. Im zweiten Buche ist vom Unterrichte, in dem dritten von der Zucht die Rede. Der Unterricht also ist in die Mitte gestellt zwischen Regierung und Zucht. Das charakteristische Merkmal des Unterrichts, daß hier Lehrer und Lehrlinge gemeinschaftlich mit etwas Drittem beschäftiget sind, dahingegen Zucht und Regierung unmittelbar den Zögling treffen, ergiebt sich von selbst. Aber auch die Regierung, welche bloß Ordnung hält, ist wesentlich, und auch in der Ausübung verschieden von der Zucht, welche bildet. Daß hier das Wort "Zucht" in einem etwas ungewöhnlichen Sinne gebraucht ist, mache man dem Verfasser

dann zum Vorwurf, wenn man zuvor bestimmt haben wird, was denn Zucht nach gemeinem Sprachgebrauch eigentlich sei? Es möchte bei der Gelegenheit eine Verwirrung offenbar werden, an welcher die öffentliche Pädagogik nicht weniger, als die der Privatpersonen leidet, daß man nämlich nicht weiß, worin denn das Ziehende der Zucht eigentlich zu suchen sei? — Hierüber aus dem vorliegenden Buche zu referiren, ist in der Kürze unmöglich. Nur das muß noch bemerkt werden, daß der Titel nur eine allgemeine Pädagogik verspricht. Daher liefert auch das Buch nur allgemeine Begriffe und deren allgemeine Verknüpfung. Es ist darin weder von der männlichen noch weiblichen, weder von der Bauern- noch Prinzen-Erziehung die Rede; es ist so viel wie nichts von Schulen gesagt; und die so genannte physische Erziehung, welche durch ganz andere Begriffe gedacht werden muß, die eine eigene Sphäre für sich ausmachen, ist hier ganz ausgeschlossen worden. Natürlich aber erinnert die vollständige Uebersicht dessen, was zur durchgeführten Geistes-kultur gehört, mehr an männliche, als an weibliche Erziehung; und da überdies die allgemein-pädagogischen Begriffe von Instituten so bestimmter Art, wie unsere Schulen sind, nichts wissen können: da endlich eben diese Begriffe wenige Ansprüche an die früheſten Jahre der Kindheit machen dürfen, welche vielmehr den diätetischen Vorschriften vorzugsweise folgen müssen: so wäre es kein Wunder, wenn etwa ein öffentlicher Berichterstatter dem Publikum erzählte: Diese so genannte allgemeine Pädagogik sei bloß in dem ganz speziellen Falle zu brauchen, da ein Hauslehrer einen einzelnen Knaben unter den Augen von Vater und Mutter vom achten bis achtzehnten Jahre zu erziehen habe."

Gerade in den von Herbart zuletzt angedeuteten Punkten: daß sich die Schrift so sehr in allgemeinen Begriffen hielt und die Hauptbegriffe nur kurz und aphoristisch erläuterte; daß sie vieles nackt und räthselhaft für diejenigen stehen ließ, denen Herbarts philosophische Grundsätze, über die er sich öffentlich noch nicht ausgesprochen hatte, noch unbekannt waren; daß die ganze Anlage des Buches samt den verschiedenen neueingeführten Begriffen, wie Regierung, Zucht ꝛc. so sehr von dem Herkömmlichen abwich; daß der ganze Plan der Schrift den inneren Zusammenhang, die Prinzipien der Anordnung des Stoffes nicht auf den ersten Blick und um so weniger erkennen ließ, als neben der idealen Höhe der Auffassung und der knappen Darstellung die kunstreiche Verflechtung der verschiedenen, in der Aufgabe der Erziehung sich durchkreuzenden Eintheilungen und Begriffsreihen die Uebersicht noch wesentlich erschwerte:*) in dem allen lag die Schwierigkeit des Verständnisses

*) Wie sorgfältig gegliedert diese Begriffe und Begriffsreihen bei Herbart selbst da sind, wo sie des künstlichen Fachwerkes entkleidet auftreten, zeigt Harten-

der Schrift, mit der die meisten nichts anzufangen wußten. Mußte dies schon ihre Wirkung beeinträchtigen, so kam dazu noch der Umstand, daß um dieselbe Zeit eine ganze Reihe anderer, die herkömmliche Sprache redender pädagogischer Schriften erschien, wie z. B. Ch. H. Wolke, Kurze Erziehungslehre (Leipzig 1805); F. H. Ch. Schwarz, Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik (Heidelberg 1805); E. Mor. Arndt, Fragmente über Menschenbildung (2 Bde. Altona 1805); H. Stephani, System der öffentlichen Erziehung (Erlangen 1805); H. A. Cramer, Briefe an einen Schulmann über das Schulwesen in Deutschland (Berlin 1806); K. W. v. Türk, Ueber zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten (Neustrelitz 1806); K. H. L. Pölitz, Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates praktisch dargestellt (2 Bde. Leipzig 1806); A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts (4. Aufl. 3 Bde. Halle 1806); Th. Ant. Suabedissen, Briefe über den Unterschied in der Erziehung der Knaben und Mädchen (Lüb. 1806); Ch. G. Salzmann, Ameisenbüchlein (Schnepfenthal 1806); Jean Paul, Levana oder Erziehungslehre (Braunschweig 1807) u. a. m., so daß Herbart in einem Briefe vom 22. Nov. 1807 an Karl von Steiger klagen durfte, daß „die arme Pädagogik nicht zu Worte kommen konnte“.*) Zwar fielen die Rezensionen derselben (wie in der Neuen Leipziger, und in der Allgemeinen [Hallescher] Literaturzeitung) nicht ungünstig aus, aber man fand sich doch wegen „Mangels näherer philosophischer Verständigung“ nicht wohl darin zurecht, und Jean Paul spricht sich in der Vorrede zur 2. Auflage der Levana von 1811 S. XVIII f. darüber so aus: „In der ‘allgemeinen Pädagogik von Herbart’ kann die schöne mit Lichtern und Reizen bestechende Sprache

---

stein in den kl. phil. Schriften, Bd. I. S. LXIV an einem Beispiele. Es heißt daselbst: „In der allgemeinen Pädagogik (S. 43 unseres Textes) stehen die Worte: ‘Das empirische Interesse hängt an der Stärke, Buntheit, Neuheit, wechselnden Folge der Erscheinungen.’ Die Wahl und Stellung dieser Begriffe mag zufällig erscheinen; daß sie es nicht ist, zeigt folgendes Schema, welches sich in der noch handschriftlich erhaltenen Grundlage jenes Buches findet:

Interesse der empirischen Erkenntniß

für die Materie	für die Form (die Manchfaltigkeit)
Stärke des Eindrucks	
	im Beharren — Vielheit, Buntheit
	im Wechsel — Neuheit, Spiel.“

*) Ziller, Herbartische Reliquien. S. 166.

gleichwohl nicht den Wunsch abwenden, daß er das Titelvorrecht „allgemeine“ nicht möchte so allgemein genutzt haben und durchgeführt, so daß der Leser die zu weiten Formen mit ergänzendem Inhalte füllen muß .... Wo aber Herbart die Muskel- und Bogensenne des Charakters stärken und spannen will, da tritt er kräftig in das Besondere und Bestimmte hinein; und mit schönem Rechte, da sein Wort- und sein Gedankengang ihm selber einen zusprechen.“ Das hier zuletzt ausgesprochene Lob hat aber lediglich darin seinen Grund, daß Herbart in der Lehre von der Zucht, wie er selbst äußert, „eine Reihe hierher gehöriger Bemerkungen in einem freieren Stile“ hinzufügte und, nachdem er die leitenden Begriffe: Charakter und Sittlichkeit entwickelt hatte, „nicht noch einmal eine immer undeutliche Skizze der Verflechtung jener Begriffe versuchen“ wollte.*)

War so das Werk schon für die gelehrten Kreise eine harte Nuß, so blieb es dem großen Publikum erst recht ein verschlossenes Buch „mit sieben Siegeln“. Dazu kam noch die aufregende Zeit der Kriegsjahre 1806 und 1807, die das Interesse zunächst von pädagogischen Erscheinungen abzog, und nicht weniger — wie Herbart später selbst einsah — der von der philosophischen, durch Fichte, Schelling und bald darauf von Hegel beherrschten Zeitrichtung abweichende philosophische Standpunkt des Verfassers.

Gedrängt durch die zu Tage getretenen Mißverständnisse, und weil er sich selbst die in dem Buche liegenden Dunkelheiten nicht verhehlte, ist Herbart später verschiedenemale darauf zurückgekommen und hat durch nachträgliche Erläuterungen eine Verständigung versucht. Abgesehen von dem Aufsatze „Ueber eine dunkle Seite der Pädagogik“ (1812), in dessen zweiter Hälfte er auf seine allgemeine Pädagogik zu sprechen kommt, und den wir im 2. Bande bei den Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik anmerkungsweise mittheilen, bemerkt er zum Schlusse des 2. Bandes der „Psychologie als Wissenschaft“ (1825 S. 534—536), wo er den positiven Gewinn darlegt, der von Verbesserung der Psychologie zu erwarten steht, über die Pädagogik Folgendes:

„Deutlicher schon werden die Vortheile einer verbesserten Psychologie, indem wir auf die Pädagogik zurückkommen. Zwar bin ich sehr weit entfernt, irgend welche Theile der Erziehungspraxis im Detail nach psychologischen Grundsätzen allein bestimmen zu wollen. Das Detail hängt immer, unmittelbar und zunächst, großen Theils von Beobachtung,

*) S. unten S. 137 ff.

Versuch und Uebung ab. Der Erzieher muß Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblick richten und schicken zu können, er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben. Aber er muß doch im voraus überlegt haben, was er vornehmen wolle. Er muß einen Plan mitbringen; und er muß verstehen, zu beobachten. Nun hängt zwar der pädagogische Plan ursprünglich ab von der Festsetzung des Zwecks der Erziehung, und diese von der praktischen Philosophie. Allein sobald man dem Werke auch nur in Gedanken näher treten will, ist es unvermeidlich, zur Psychologie sich zu wenden. In denjenigen pädagogischen Werken, welche hierbei die Abtheilung der Seelenvermögen verfolgen, wird man bemerken, wie ihre Vorschriften, auch die vortrefflichsten, in einer gewissen Breite aus einander fließen, so daß nach allen Einzelnheiten immer noch die Bürgschaft für das Gelingen des ganzen Geschäfts vermißt wird. Es kann nicht anders sein. Erscheint einmal der menschliche Geist als ein Aggregat von Seelenvermögen, so muß die Lehre von der Bildung desselben auch ein Aggregat von Rücksichten, von Benklichkeiten und Warnungen, von Rathschlägen allerlei Art werden, bei denen man fürchtet, eins über dem andern zu vergessen oder zu verletzen, und nirgends solche Stützen findet, auf die man sich mit einiger Zuversicht lehnen könnte.

„Welches ist denn aber der wahre Mittelpunkt, von wo aus die Pädagogik kann überschauet werden? Es ist der Begriff des sittlichen Charakters, nach seinen psychologischen Bedingungen erwogen. Die Psychologie für sich allein würde auf diesen Begriff niemals kommen, außer in wiefern der sittliche Charakter, der sich selten einmal deutlich und stark ausgeprägt in der Erfahrung findet, für sie ein Phänomen ist, wie die andern alle. Daher muß man sich die Betrachtung des sittlichen Charakters in psychologischer Hinsicht erleichtern durch die vorbereitende Erwägung eines sehr allgemeinen Phänomens, des Charakters überhaupt. Denn dahin bringt der psychologische Mechanismus die Mehrzahl der Menschen, daß gewisse Hauptbestrebungen sich bei ihnen befestigen, und daß die schwächeren vor jenen, als den stärkeren, zurückweichen. Der Hauptbestrebungen können jedoch mehrere sein, die in verschiedenen Vorstellungsmassen ihren Sitz haben, und die entweder zusammen oder wider einander wirken; ein äußerst wichtiger Gegenstand für die Erziehung, und besonders darum, weil sie sittliche Erziehung sein soll. Denn gewöhnlich hat der Mensch für das Sittliche gewisse eigene Vorstellungsmassen, die sich bei ihm ausbilden, indem er sich selbst zum Gegenstande seiner Beobachtung und Kritik macht. Nun hängt aber der Charakter von allen stärkern Vorstellungsmassen und den in ihnen begründeten Bestrebungen zusammengenommen ab. Daher darf keine solche Masse der Sorgfalt des Erziehers entgehn. Diejenigen, welche ohne sein Zuthun entstanden, muß er bearbeiten, aber besonders muß er bemüht sein, möglichst starke und planmäßig erzeugte Vorstellungsmassen selbst in das Gemüth seines Zöglings zu bringen; von solcher Beschaffenheit, daß sich in ihnen nach dem psycho-

logischen Mechanismus Bestrebungen entwickeln, die entweder selbst von sittlicher Art sind, oder doch dem Sittlichen in der Ausführung zu Hilfe kommen. Hierzu findet sich die wichtigste und schönste Gelegenheit im Unterrichte, so daß auf diese Weise die Unterrichtslehre mit der von der Zucht sehr genau zusammenhängt. Es ist sogar bequem für die Darstellung der Pädagogik, die Unterrichtslehre voranzustellen, und die unmittelbaren Rücksichten auf die Charakterbildung nachfolgen zu lassen. Denn die Verwickelung der letzteren wird zu groß und zu schwer zu überschauen, wenn man nicht hierbei aus der Unterrichtslehre manches als bekannt voraussetzen kann. Nur wird es alsdann nothwendig, in der Begründung der Vorschriften zum Unterrichte einiges noch zu verschweigen, was erst durch die Beziehung auf die sittliche Bildung sein volles Licht erhalten soll.

„Nach diesen kurzen Erläuterungen werden vielleicht einige Leser sich leichter in den Plan meiner allgemeinen Pädagogik finden, von dem mir bekannt ist, daß er nicht bloß öffentlichen Gegnern, sondern auch andern Personen, hauptsächlich freilich aus Unbekanntschaft mit meinen psychologischen und ethischen Grundsätzen, dunkel geblieben war. Für die Uebertreibung, als sollte oder könnte der Zögling ganz und gar ein Geschöpf des Erziehers werden, — während die menschliche Seele, streng genommen, sogar jede einfache Empfindung aus sich selbst erzeugt, und überdies die Erfahrung, die Familie, und der Staat unaufhörlich den Menschen miterzieht, endlich der Werth des Menschen schlechterdings nur von der Frage abhängt, was er ist, und nicht im geringsten von der andern Frage, wie er es wurde, — für jene Uebertreibung mögen diejenigen, von denen sie herrührt, sich selber gebührend zur Rechenschaft ziehn." *)

Am ausführlichsten legt Herbart den Plan des Buches in der Schrift „Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie" (1814) dar, wo er gegen den nachträglichen Rezensenten seiner Pädagogik, Jachmann (s. S. XL) Folgendes bemerkt:

„Ich habe heute die Dreistigkeit, mein Buch gegen ihn zu vertheidigen, obgleich es mir jetzt schwerlich begegnen würde, noch einmal also zu schreiben, wie vor neun Jahren.

„Damals stand ich am Ende einer ziemlich langen, und für mich erfreulichen pädagogischen Thätigkeit. Ich wünschte meine Resultate aufzubewahren und dem Publikum mitzutheilen; das war aber schwierig, weil sie sich innigst verknüpft fanden mit meinen philosophischen Ueberzeugungen, und weil meine wissenschaftlichen Forschungen einen Weg gegangen waren, der von den öffentlich in Umlauf gesetzten Lehrmeinungen sich längst weit entfernt hatte, und alle Tage mehr entfernte. Meine Pädagogik war nichts ohne meine Ansichten der Metaphysik und praktischen Philosophie; diese aber wurden damals nur noch mündlich mitgetheilt. Was war zu thun? die Pädagogik mußte jetzt niedergeschrieben

*) W. VI, 457—459.

werden, denn sie war bei meinen übrigen Beschäftigungen eine Nebensache, und um so sicherer würde beim Aufschieben auch die Frische der Erinnerung an meine Praxis verloren gegangen sein. — Die Pädagogik sollte vor allem für meine Zuhörer sein, überhaupt aber für diejenigen, die sich um meine philosophischen Grundsätze bekümmern würden. Doch mußte auch jeder andre Leser darin etwas für sich Brauchbares finden. Also — das Buch mußte vieles enthalten, das viele ansprechen könnte; der Plan und eigentliche Kern aber mußte in vielen Punkten ein öffentliches Geheimniß bleiben, das nur die nachfolgenden philosophischen Schriften aufklären konnten.

„Wäre nun vor Erscheinung der letzteren ein Rezensent gekommen, der, zuerst über den Titel, allgemeine Pädagogik, nach seiner Art philosophirend, sich ein Schema eines solchen Buches aussinnend, und von *seinem* Schema bei mir nichts antreffend, für gut befunden hätte, sich in laute Klagen zu ergießen: „es sei in dem Buche kein Prinzip aufgestellt; man vermisse die wissenschaftliche Ableitung; das Ganze sei ein Aggregat von allerlei psychologischen, anthropologischen, moralischen, und pädagogischen Bemerkungen und Rathschlägen, unlogisch geordnet, ohne die nöthigen Definitionen, in dunkler unverständlicher Sprache;" — hätte der Mann übrigens mir eine gute Meinung von *seinen* pädagogischen Einsichten beigebracht, sich in den Grenzen der Mäßigung gehalten und vor allem die Leichtgläubigkeit meiner Zuhörer aus dem Spiele gelassen; so würde ich ihm gesagt haben: Geduld, lieber Herr! Sie haben den Schlüssel zu dem Buche nicht, daher Ihre sehr natürlichen Klagen; warten Sie ein wenig, ich werde gehen den Schlüssel holen. —

„Aber mein Rezensent trat auf zu einer Zeit, wo jedermann wußte, daß, meiner öffentlichen Stellung gemäß, an mir nothwendig *erst* die philosophische, *dann* die pädagogische Einsicht beurtheilt werden müsse; und wo meine praktische Philosophie nebst den Hauptpunkten der Metaphysik längst in allen Buchläden zu haben waren.

„Es stand also dem Rezensenten frei, über den Zweck der Erziehung, aus welchem, laut dem Titel, meine Pädagogik abgeleitet werden sollte, *das* Buch aufzuschlagen, worin allein die ausführliche Bestimmung und Erörterung dieses Zwecks, — der, mit einem Worte, die *Tugend* ist, — Raum hatte finden können; nämlich die allgemeine praktische Philosophie. Diese nun konnte auf den ersten Blick zeigen, was die Worte: *Wohlwollen* und *Vollkommenheit*, die S. 83 der Pädagogik*) nicht ohne Absicht groß gedruckt sind, zu bedeuten hatten. Es sind das zwei von den ursprünglichen praktischen Ideen, die zu den Grundbestimmungen der Tugend gehören. Ferner steht auf der Seite 86 der Pädagogik:**) die sittliche Erziehung habe nicht eine gewisse Aeußerlichkeit der Handlungen, sondern die *Einsicht samt dem ihr angemessenen Wollen* im Gemüthe des Zöglings hervorzubringen. Die letzten Worte sind nichts anders als die Real-Definition der Tugend,

*) S. 26 f. unserer Ausgabe. **) S. 27 unserer Ausgabe.

wie ich dieselbe auf S. 266 der praktischen Philosophie, das heißt, an der Stelle gegeben habe, wo sie in allem Vorhergehenden ihre vollständige Entwickelung und Rechtfertigung findet. Denn ich pflege für meine Definitionen, mit denen ich überhaupt, aus wohlüberlegten Gründen, sparsam umgehe, solche Plätze zu suchen, wo deren Giltigkeit einleuchten kann, und wo alle Fragen, die man darüber zu erheben hat, sich aus dem Zusammenhange von selbst beantworten. Mit Hilfe dessen nun, was ich soeben nachgewiesen, und was auch ohne meine Hilfe sehr leicht zu finden war, mußte sich dem Rezensenten ungefähr folgender Aufschluß über den Plan der Pädagogik ergeben:

„Zweck der Erziehung ist die Tugend. Tugend ist Verbindung zwischen der Einsicht und dem ihr entsprechenden Willen. Die Einsicht umfaßt fünf, unter sich unabhängige, praktische Ideen, nebst einer unbestimmten Menge desjenigen Wissens, welches die Anwendung der Ideen auf das menschliche Leben betrifft. Der entsprechende Wille setzt sich zusammen aus einigen sehr heterogenen Bestandtheilen. Ursprüngliche, unbestimmt manigfaltige Kraft. Natürliches Wohlwollen. Aufmerksamkeit auf die Ideen, und in allen nöthigen Fällen angestrengtes Zurückhalten der innern Bestrebungen, welche den Ideen zuwider wirken könnten. — Das einzige Wort Tugend also stellt der Erziehung ein höchst zusammengesetztes Ziel vor Augen; ein zusammengesetztes um so mehr, da in den Menschen keine solche einfache Grundkraft ist, wie man wohl vorgiebt, die nur nöthig hätte sich organisch zu entwickeln, um die Tugend hervorzubringen. Aus der Verlegenheit, in welche die mancherlei Merkmale des Begriffs der Tugend den Pädagogen setzen, zieht ihn zuerst der Blick auf den Zögling. Dieser, noch sehr unbestimmt in allen andern Rücksichten, bietet sich dar als ein nach allen Richtungen strebendes, kräftiges Wesen. Dadurch fällt er, der für die übrigen praktischen Ideen noch wenig Bedeutung hat, zunächst unter die Beurtheilung nach der Idee der Vollkommenheit, welche dreifach ist, indem sie die Intension, Extension und Konzentration der Kraft betrifft. (Zu vergleichen prakt. Philosophie S. 90, 91. Pädagogik S. 84*).) Die Intension der Kraft im Zöglinge ist großentheils Naturgabe; die Konzentration auf einen Hauptgegenstand ist erst im spätern Alter möglich und zweckmäßig; und es bleibt also übrig die Extension, oder Ausbreitung der Kraft auf eine unbestimmte Menge von Gegenständen, — je mehr, desto besser! Dieser Begriff, der einer Menge von nähern Bestimmungen und Einschränkungen entgegen geht, indem die Idee der Vollkommenheit nicht die ganze Tugend bezeichnet, vielmehr die sämtlichen praktischen Ideen sich in allen Punkten ihrer Anwendung gegenseitig beschränken, — ist nichtsdestoweniger der erste, den die Erziehungslehre verfolgen muß. Von den Einschränkungen ergiebt gleich der erste Blick auf den Begriff der Tugend diese, daß die Ausbreitung der Kraft in eine Manigfaltigkeit von Strebungen nicht eine eben so große Viel-

*) S. 27 unserer Ausgabe.

heit von Begierden und Forderungen erzeugen darf; denn der Tugendhafte darf gar kein Aeußeres unbedingt begehren. (Prakt. Philos. S. 272.) Daher ist die Aufgabe so zu fassen, daß Vielseitigkeit des Interesse beabsichtigt werde. (Pädag. S. 85. 136*).) Und da die Ausbreitung der Kraft dadurch geschieht, daß man dem Zöglinge eine Menge von Gegenständen darbietet, die ihn reizen und in Bewegung setzen, so muß, um die Aufgabe zu erfüllen, etwas Drittes zwischen Erzieher und Zögling in die Mitte gestellt werden, als ein solches, womit dieser von jenem beschäftigt wird. So etwas heißt unterrichten; das Dritte ist der Gegenstand, worin unterrichtet wird; der hierher gehörige Theil der Erziehungslehre ist die Didaktik.

„Dem gemäß wird die Didaktik vorangestellt vor den übrigen Lehren vom Benehmen des Erziehers gegen den Zögling. Hierbei kann sie unmöglich gleich in ihrer ganzen Würde erscheinen; aber es findet sich hintennach, wenn die Aufgabe, die ganze Tugend hervorzubilden, nun wieder in ihrer Größe zurückgerufen wird, daß die Hauptsachen schon durch den Unterricht, nach jener ersten Rücksicht, geleistet sind, und daß man nur noch einige Vorschriften nachzutragen hat. Hierüber ist das lange vierte Kapitel des dritten Buchs meiner Pädagogik zu vergleichen, welches der höchste Punkt ist, von wo das ganze Buch überschaut sein will, und wo der Kritiker hätte feststehen sollen, ehe er zur Rezension die Feder ansetzte. Von hieraus ist zu sehen, daß die Anordnung meines Buchs die möglichst bequeme für eine allgemeine Pädagogik ist, wenn sie schon von Anfang an nicht also scheint —

„Wir haben jetzt zwei Theile der Erziehungslehre unterschieden: die Didaktik, welche auf einer speziellen Aufgabe aus dem Umfange des ganzen Erziehungsproblems beruht; und die Lehre von der sittlichen Charakterbildung, welche, nachdem der schwerste und weitläuftigste Theil schon fertig ist, nun noch einmal das Ganze des Problems behandelt, um der Didaktik noch die nöthigen Vorschriften beizufügen, die das Benehmen des Erziehers gegen den Zögling betreffen; welches ich Zucht genannt habe, in so weit nämlich dies Benehmen unmittelbar durch die Forderung, den Zögling zur Tugend zu bilden, bestimmt wird.

„Aber in der Ausführung alles bisher Betrachteten kann der Erzieher nicht umhin, noch in ein andres Verhältniß mit dem Zöglinge zu gerathen, als in das, was eigentlich aus dem Hauptproblem hervorgeht. Dies letztere bezieht sich auf das, was der Zögling einst werden soll, ein tugendhafter Mann oder ein tugendhaftes Weib; aber schon jetzt, da er noch Knabe oder Mädchen ist, giebt es eine Menge von Dingen in Hinsicht seiner zu besorgen, die da nöthig sein würden, auch wenn an keine Bildung zur Tugend gedacht würde. Diese Dinge müssen überall vorher abgemacht werden, ehe man bilden kann. Die Knaben in der Schule müssen still sitzen, ehe sie dem Lehrer zuhören; die Kinder müssen nicht über des Nachbars Zaun klettern, denn der Nachbar will

*) S. 27 und S. 41 unserer Ausgabe.

seine Blumen und sein Obst behalten; diese Betrachtung kommt erst an die Reihe, ehe an die Ausbildung des Rechtsgefühl der Kinder zu denken ist. Alle diese Dinge nun fasse ich zusammen unter dem Namen: Regierung der Kinder. Und ich finde höchst nöthig, daß die Lehre hiervon abgesondert werde von den eigentlichen päda„ogischen Betrachtungen, weil der Erzieher nicht weiß, was er will, und sich in seinem eignen Plane verwirrt, wenn ihm nicht klar ist, wieviel von seinem Thun auf Bildung hinwirkt, wie viele und welche Modifikationen und Zusätze in diesem nämlichen Thun dagegen durch die ersten Forderungen der Gegenwart bestimmt werden. Man frage nun nicht nach einer positiven Definition, welche den Zweck der Regierung der Kinder feststelle. Bildung und Nicht-Bildung, das ist der kontradiktorische Gegensatz, welcher die eigentliche Erziehung von der Regierung scheidet. Und zwar ist dies eine Scheidung, nicht der Maßregeln des Erziehers, sondern seiner Begriffe, durch die er sich soll Rechenschaft geben von seinem Thun. Die Maßregeln laufen vielfältig in einander; wie in allem menschlichen Handeln, wo mehrere Motive zugleich wirken.

„Regierung, Unterricht und Zucht, das sind demnach die drei Hauptbegriffe, nach welchen die ganze Erziehungslehre abzuhandeln ist. Das erste der hieraus entstehenden drei Fächer auszufüllen, ist für den, der mit Kindern umzugehen weiß, ziemlich leicht, nachdem einmal der Begriff selbst gehörig gefaßt ist; ich kann mich hier nicht dabei aufhalten. Bei weitem größere Schwierigkeiten erheben sich bei der Unterrichtslehre. Dieselbe kann nicht eingetheilt werden nach den auszubildenden Seelenvermögen, denn das sind Undinge; noch auch nach den zu lehrenden Wissenschaften, denn die sind hier nur Mittel zum Zweck, welche, wie die Nahrungsmittel, nach den Anlagen und Gelegenheiten müssen gebraucht, und überall wie ein völlig geschmeidiger Stoff nach den pädagogischen Absichten gestaltet werden. Es war mein wesentliches Augenmerk bei meinem Buche, eine Pädagogik aufzustellen, die frei wäre von den Irrthümern der alten Psychologie, und frei von den Gewöhnungen der Gelehrten, die ihr Wissen unbedingt so wiederzugeben pflegen, wie sie es sich zum gelehrten Gebrauche geordnet und geformt haben. Wäre die Graser'sche Divinitätslehre schon erschienen gewesen, so würde ich sagen können, es sei auch mein Zweck gewesen, die Pädagogik frei von den neuesten Einbildungen religiöser Anschauung darzustellen. — Das Wesentliche nun, was in der Unterrichtslehre Abtheilungen machen kann und muß, und welches beim pädagogischen Gebrauche der Wissenschaften überall die Zweifel entscheidet, ist zuvörderst, eine Unterscheidung der Gemüthszustände, in die man durch den manigfaltigen Unterricht den Zögling zu versetzen trachtet, oder der verschiedenen Arten des Interesse, die man ihm abgewinnen will, jene Unterscheidung des empirischen, spekulativen, ästhetischen, theilnehmenden Interesse, die ich in meiner Pädagogik weiter ausgeführt habe. Hierüber streite, wer dieselbe anfechten will: denn ich verlange vom Pädagogen vor allen Dingen, daß er sich in dieser Unterscheidung aufs sorgfältigste orientire, und sich

übe, darauf alles Lehren und Lernen zu beziehen. Wer das nicht thut, der mag ein trefflicher Empiriker sein, ein Theoretiker ist er in meinen Augen nicht; und das Maß des Gebrauchs jeder Wissenschaft, die Anordnung des Unterrichts in Gymnasien und in Bürgerschulen, bei verschiedenem Umfang der Hilfsmittel, zu einerlei Zweck, — desgleichen die rechte Auswahl des Unterrichts bei sehr vorzüglichen und bei schwachen oder vernachlässigten Subjekten, — dies, und noch manches andre, wird der Empiriker schwerlich zu treffen wissen. Es hängt alles davon ab, daß man stets das nämliche Gleichmaß in den verschiedenen Arten des Interesse zu erreichen suche, bei aller Verschiedenheit der Umstände und des darnach eingerichteten Verfahrens. Diese Regel ist so allgemein, daß sie die Bildung des weiblichen wie des männlichen Geschlechts umfaßt, obgleich die Gegenstände, wodurch man jedes der genannten Interessen aufregen soll, z. B. beim spekulativen Interesse, sehr verschieden ausfallen.

„Alle diese Interessen sollen ferner bei dem Menschen so viel als möglich stets im Gleichgewichte sein; daher taugt die gemachte Abtheilung zwar für das Manigfaltige, was in jedem lehrfähigen Alter des Zöglings neben einander muß besorgt werden; aber es ist damit noch gar nichts festgesetzt für das Sukzessive, für die Fortschreitung des Unterrichts. Dazu gehört eine ganz andere Art von Abtheilung, welche zu finden man sich in die Weise hineinversetzen muß, wie das menschliche Gemüth in seinen Zuständen wechselt. Die allgemeinen Bestimmungen hierüber sind für jede Art des Interesse die nämlichen; hat man also die jetzt gesuchte Art der Abtheilung (wohin der Unterschied der Vertiefung und Besinnung gehört) aufgefunden, so wird diese und jene Theilung eine die andere durchkreuzen, die Theilungen werden sich unter einander verflechten, indem auf jedes Theilungsglied der einen Art alle Glieder der andern Art müssen bezogen werden.

„Daraus kann man nun sehen, daß der Plan einer allgemeinen Pädagogik einer Tafel mit mehrern Eingängen, wie die Mathematiker sagen, gleichen müsse; und daß mit der gewöhnlichen Tabellenform, wornach A in a, b, c, und diese wieder in α, β, γ, zerfallen, ohne nähern Zusammenhang der Glieder von A mit denen von B, hier nichts würde auszurichten sein. Dies um so weniger, da noch eine dritte Art von Eintheilung, nämlich die nach den eigentlichen Lehrformen, (bloß darstellende, analytische, synthetische Lehrform,) sich mit der vorigen durchkreuzen muß; daher denn der Plan der Didaktik kein anderer als dieser werden kann: 1. Erörterung jeder Art von Eintheilung für sich; 2. logisch-kombinatorische Verbindung aller Eintheilungen unter einander, nach der Methode, die ich am Ende des ersten Kapitels meiner Logik (im Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie, und in der Beilage zu den Hauptp. der Metaphysik) angegeben habe.

„Soviel habe ich hier sagen wollen über die Natur des Plans, der meiner Unterrichtslehre zum Grunde liegt. Ganz ähnlich ist der, nach welchem die Lehre von der Charakterbildung angeordnet ist. Wer die sämtlichen Eintheilungen sich einprägt, und ihre Verflechtungen

zu durchdenken sich geübt hat, der wird, beim Ueberblick über das Ganze, eine Landkarte oder einen Grundriß vor sich zu haben glauben, in welchem sich für jede Art von pädagogischer Betrachtung sehr leicht die Stelle finden läßt, wohin sie gehört, sofern sie nicht höhere Psychologie erfordert; als welche von keiner Pädagogik heut zu Tage kann verlangt werden, — welche aber dereinst zu begründen ich mir schon vorher zum Ziel gesetzt hatte, ehe ich daran dachte, eine Pädagogik zu schreiben. Dieser wahren Psychologie (denn die gemeine ist durchgehends falsch, weil sie nicht einmal reine Empirie enthält, sondern überall erschleicht, auch wo sie bloß zu erzählen vorgiebt,) konnte ich in meiner Pädagogik nur als einer Sache erwähnen, die noch gar nicht existire. Denn an die Proben, die ich neuerlich davon gegeben habe, war damals noch nicht zu denken. — Der Plan zur Pädagogik aber war, nach vorgängiger praktischer Uebung, Jahre lang erwogen worden, und hatte manche Ausfeilung erfahren, ehe die Feder zum Niederschreiben angesetzt wurde. Desto schneller ging das Niederschreiben selbst. Der Plan wurde nur unvollkommen bekleidet, einiges blieb beinahe nackt und räthselhaft stehen, anderes wurde weitläuftiger ausgeführt, je nachdem mehr oder weniger Hoffnung vorhanden war, dem Publikum, das meine philosophischen Grundsätze nicht kannte, deutlich werden zu können. Heute wäre es mir leicht, demselben Skelet ein ganz anderes Fleisch zu geben; aber wie das hätte vor neun Jahren möglich sein sollen, wo mir keine Berufung auf irgend eine philosophische Schrift zu Hilfe kommen konnte, wo vielmehr die Philosophie des Zeitalters mir in jedem Punkte im Wege stand, — das weiß ich noch heute nicht zu sagen. —"

Wenn nun auch heutzutage die Schwierigkeiten des Verständnisses, welche die allgemeine Pädagogik bei ihrem ersten Erscheinen bot, dadurch in der Hauptsache gehoben sind, daß die uns vorliegenden sämtlichen Werke Herbarts die ethischen und psychologisch-metaphysischen Voraussetzungen der Schrift klar legen, so bleibt doch immer noch — wie die Kontroversen innerhalb der Herbartischen Schule beweisen**), — manches Dunkle aufzuhellen, mancher Punkt inbetreff der Anlage des Ganzen ins Licht zu setzen, manche Partie weiter auszuführen; gleichwohl darf man Ziller beistimmen, wenn er behauptet, „daß die allgemeine Pädagogik Herbarts wie ein gothischer Bau betrachtet sein will, der als ein großes, originelles Kunstwerk dasteht, wenn auch nicht alle Theile bis ins Kleine ausgearbeitet und jedem ohne weiteres verständlich sind, als ein Denkmal, zu dem alle, die selbst weiter bauen wollen, hinwandern sollen,

*) W. XII, 232—240.

**) Wir erinnern an den Aufsatz des Prof. Willmann: „Ueber die Dunkelheit der allgemeinen Pädagogik Herbarts" im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1873 (S. 124 ff.) und die Erwiderung des Prof. Ziller ebendaselbst 1875, S. 265 ff.

und an dessen Betrachtung und Verständniß sie ihr eigenes Thun zu befruchten haben." *)

Während in der Allgemeinen Pädagogik nur die pädagogischen Hauptbegriffe bestimmt, entwickelt und in ihrer Gliederung und Verbindung vorgeführt werden, berücksichtigt der 1835 erschienene Umriß pädagogischer Vorlesungen mehr das Spezielle, das in der Anwendung zu Beachtende, wie es der Zweck des mündlichen Vortrages, für den er bestimmt war, mit sich brachte. Erfährt die Allgemeine Pädagogik dadurch eine willkommene Erläuterung, so wird durch den Umstand, daß Herbart in dem Umrisse verschiedene der im älteren Werke künstlich verflochtenen Stufen und Reihen, wie Fordern, Handeln, anschaulich kontinuirlich ꝛc. fallen ließ, die Gliederung weit übersichtlicher und die Schwierigkeit des Verständnisses bedeutend gemindert. Die erste Auflage des Umrisses zerfällt außer der Einleitung, die sich kurz über die Stellung der Pädagogik als Wissenschaft ausspricht, in fünf Abschnitte, welche folgende Ueberschriften tragen: Von der Begründung der Pädagogik, — Uebersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern, — Pädagogische Bemerkungen zur Behandlung besonderer Lehrgegenstände, — Von den Fehlern der Zöglinge und von deren Behandlung, — und vom Veranstalten der Erziehung. Die Selbstanzeige, mit der Herbart auch diese Schrift nach ihrem Erscheinen dem gelehrten Publikum in den Göttingischen gelehrten Anzeigen von 1835 (69. Stück vom 4. Mai) S. 681—686 vorführte, hat folgenden Wortlaut:

„In wiefern durch diese Schrift die Pädagogik mit der Psychologie verknüpft wird, kann darüber in der Kürze nicht mehr gesagt werden, als daß die Psychologie des Verfassers während langjähriger pädagogischer Praxis und großentheils in Folge der hierdurch erworbenen Erfahrung, entstanden, ausgearbeitet und niedergeschrieben ist. Aber die Pädagogik beruhet nicht bloß auf der Psychologie, sondern auch auf der praktischen Philosophie; diese letztere nun auf ästhetischen Urtheilen über den Willen zu gründen, wird von vielen für eine arge Ketzerei gehalten, weil sie sich an den Worten stoßen; welche Worte gleichwohl unentbehrlich sind, um die Sache ins Licht zu setzen. Doch mag gegenwärtiger Bericht an die Worte eines Andern geknüpft werden, der wahrscheinlich eben so wenig an Pädagogik, als an die dem Verfasser eigenthümlichen Untersuchungen gedacht hat. In dem Naturrecht von Droste-Hülshof lieset man § 11: das allgemeine materiale Sittengesetz sei nach Zeugniß des Bewußtseins vermittelt durch das, der praktischen Vernunft nothwen-

*) Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik 1875. S. 279.

dige Gefallen an der Menschenwürde, und das daraus hervorvorgehende Begehren derselben. Wenn nun als zugestanden vorauszusetzen ist, daß Sittlichkeit den Zweck der Erziehung bestimme: so folgt sogleich, daß die Zöglinge theils aus ihrer eigenen praktischen Vernunft jenes nothwendige Gefallen an der Menschenwürde erzeugen sollen, und anderntheils hieraus ihr Streben nach derselben hervorgehen, nicht aber von einer transszendentalen Freiheit, oder vom Schicksal erwartet werden müsse. Dem gemäß sind in der angezeigten Schrift zuerst die Systeme, welchen Fatalismus oder transszendentale Freiheit wesentlich angehört, von der Pädagogik zurückgewiesen worden; in ihnen hat der Begriff der Bildsamkeit, worauf alle Erziehung beruhet, keinen Platz; denn man kann das Fatum nicht beugen und die Freiheit nicht befestigen. Hiervon handelt die Einleitung; es folgt alsdann die Begründung der Pädagogik; und am Ende derselben werden die Hauptpunkte, worauf es bei der sittlichen Bildung ankomme, angegeben; nämlich 1. Richtung des kindlichen Willens, 2. ästhetische Urtheile und deren Mängel, 3. Bildung der Maximen, 4. Vereinigung der Maximen, 5. Gebrauch der vereinigten Maximen. Hiemit ist der Kantischen Schule zwar nicht der kategorische Imperativ eingeräumt, mit welchem nach der Hauptstelle bei Kant, den §§ 5 und 6 der Kritik der praktischen Vernunft, die transszendentale Freiheit steht und fällt; weil, wie dort mit sehr löblicher Präzision entwickelt wird, für den freien Willen die bloße gesetzgebende Form der Maximen allein der zureichende Bestimmungsgrund sein soll, — welcher Uebertreibung schon längst von allen Seiten der gerechte Vorwurf eines leeren Formalismus ist gemacht worden. Aber etwas anderes, und für den Erzieher sehr wichtiges, behauptet mit Kant der Verfasser; nämlich daß die Moralität nicht bloß in jenem 'Gefallen an der Menschenwürde', also nicht bloß in ästhetischen Urtheilen (welches Wort hiemit klar sein wird) zu suchen sei; sondern daß es dabei auch, und gar sehr, auf die Maximen, und zwar bestimmt auf deren Bildung, Vereinigung und Gebrauch ankomme; dem praktischen Erzieher sagt aber die Erfahrung, daß die Maximen der Zöglinge, d. h. ihre allgemeinen Ansichten von dem, was im täglichen Leben, im Umgange mit Menschen zu thun und zu lassen sei, öfter vom Nutzen und Schaden als vom Gefallen an der Menschenwürde auszugehen pflegen. Sie sagt ihm ferner, daß ungeachtet aller guten Lehren die Zöglinge auf das, was andere sagen, zu horchen, und hiemit das eigene, vielleicht richtigere Urtheil zu verfälschen pflegen. Soll hier der Erzieher zu Hilfe kommen, so muß er selbst sich nicht mit dem unbestimmten Begriffe von der Menschenwürde begnügen, sondern er muß seinen Beifall und sein Mißfallen nach den verschiedenen praktischen Ideen auseinanderzusetzen, und die Folgen dieser Verschiedenheit in pädagogischer Hinsicht zu schätzen wissen. Mit Rücksicht hierauf ist im zweiten Abschnitte die Uebersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern der Zöglinge abgetheilt worden; eine sonst unbequeme Form der Darstellung, weil dem Erzieher bei allem, was er früher thut, das Spätere vorschweben muß, was er

vorbereiten soll; und beim Späteren das Frühere, was zur ferneren Benutzung war zurecht gelegt worden. Allein der Verfasser hatte nur nöthig, sich auf seine ältere Schrift über allgemeine Pädagogik zu beziehen, worin jenes Unbequeme ist vermieden worden, indem dort die Darstellung nach den Hauptbegriffen von demjenigen fortschreitet, was gleichzeitig und beständig in der Erziehung will beachtet sein. Vollständige Deutlichkeit kann man in der Pädagogik nur dadurch erreichen, daß man beide Formen der Darstellung verbindet. Wird dies versäumt: so kann dadurch ein Mangel an Einsicht veranlaßt werden, welcher zu dem Vorurtheil führt, als wäre die frühere Erziehung wichtiger als die spätere, oder umgekehrt die spätere wichtiger als die frühere; alsdann ist kein Wunder, wenn einige Erzieher nur für Kinder, andere nur für ältere Knaben oder Jünglinge taugen. Die Darstellung nach Verschiedenheit der Alter hat den Vortheil, daß sie leichter ins Spezielle eingeht; dies bezieht sich nicht bloß auf die im dritten Abschnitt enthaltenen Grundzüge der Didaktik, sondern auch auf die Lehre von der Zucht, insofern dadurch die Fehler der Zöglinge sollen vermieden oder gebessert werden; wovon im vierten Abschnitt gehandelt wird. Hier treten die zuvor erwähnten Hauptpunkte wieder hervor. Es muß nämlich dem praktischen Erzieher, welchem das Unsittliche in unzähligen Gestalten begegnen kann, Hilfe geleistet werden, damit er das Chaos seiner Erfahrungen soweit als möglich in Ordnung bringe: also besonders, damit er die verschiedenen Gründe, in welchen das Fehlerhafte seinen Sitz und Ursprung haben kann, nicht verwechsele. Geschieht dies, so kann er nicht beurtheilen, wie und in wie weit die vorhandenen Uebel noch heilbar sind; am wenigsten dann, wann mehrere Grundübel, wie es oft genug vorkommt, sich in einander verwickelt haben. So sind (um nur das leichteste anzuführen) bald die Maximen, welche der ältere Knabe sich zu bilden anfängt, bloß durch nachtheilige Gesellschaft verdorben, und vielleicht nur vom Hörensagen aufgenommen; bald sind sie die Zeichen einer rohen sinnlichen Neigung; bald die Folgen von Einseitigkeit in jenem ursprünglichen Urtheil über Löbliches und Schändliches, welches hier eben deshalb ästhetisches Urtheil ist genannt worden, weil es noch lange kein vollständiges moralisches Urtheil über den Werth einer Person (wobei deren Maximen und die Befolgung derselben in Betracht kommen würden), sondern nur die erste Grundlage dazu enthält, und für mögliche Maximen den Inhalt darbietet. Solcher Einseitigkeiten des Urtheils kann es viele und verschiedene geben: der Erzieher aber würde sich sehr vergreifen, wenn er, um sie zu berichtigen, gegen die Sinnlichkeit des Zöglings ankämpfen, oder in Ansehung der Maximen die Kantische reine Gesetzlichkeit predigen wollte. Ganz anders ist der Fall, wenn die Zöglinge das Rechte sehen, aber sich selbst keine Pflichten auflegen, vielmehr nur andere kritisiren wollen. Hier kommt es darauf an, die allgemeine Gesetzlichkeit geltend zu machen, der jedermann sich fügen solle; und müsse, wenn er nicht wolle. Wieder andere Fälle kommen vor, wenn zwar die ursprünglichen

Richtungen des Willens gutartig, auch die ästhetischen Urtheile richtig gebildet, überdies einzelne wahre Maximen angenommen und eingeprägt, aber durch irgend einen schwärmerischen Zug, oder durch schwämerische Lehren die Verbindung und Anwendung der Maximen verdorben ist; woraus die traurigsten, heutiges Tages nur zu sehr bekannten Folgen entstehen können. Dies muß genügen, die angezeigte Schrift einigermaßen zu charakterisiren; die Leser werden sich erinnern, daß dabei theils auf den mündlichen Vortrag, theils auf Vergleichung mit älteren Schriften des Verfassers ist gerechnet worden."

Da der „Umriß" so abgefaßt war, daß er zu seiner Ausfüllung ausdrücklich auf die Mitbenutzung der „Allgemeinen Pädagogik" rechnete, daraus aber „manches Unbequeme" entstand, so arbeitete Herbart denselben bei der zweiten Auflage zu einem selbständigen Werke um, indem er den ganzen umfänglichen Abschnitt „Umriß der allgemeinen Pädagogik" unter freierer Darstellung der Hauptgedanken der „Allgemeinen Pädagogik" und unter größerer Berücksichtigung der psychologischen Momente und der pädagogischen Praxis einfügte und die anderen Theile mit verschiedenen Ergänzungen und Zusätzen versah.

Damit der Leser eine leichtere Uebersicht der in der zweiten Auflage von 1841 vorgenommenen Aenderungen und ein Bild von der Gestalt der ersten Auflage gewinnen könne, stellen wir die Paragraphen der ersten Auflage den entsprechenden Paragraphen der zweiten Auflage gegenüber; und da wir außerdem bei der Wiedergabe des Textes diejenigen Stellen, welche der ersten Auflage angehören, zwischen Sternchen (* *), diejenigen, welche der zweiten Auflage eigenthümlich sind, zwischen eckige Klammern ([ ]) gesetzt und sonstige, nicht im Texte zu kennzeichnende Abweichungen in den Anmerkungen mitgetheilt haben, so wird sich jeder leicht die erste Auflage aus der zweiten rekonstruiren können.

1. Auflage von 1835.		**2. Auflage von 1841.**
Einleitung.		Einleitung.
§§ 1—7.	entspricht	§§ 1—7.
Erster Abschnitt.		**Erster Theil.**
§§ 8—28	„	§§ 8—28.
§ 29	„	§ 33, Text.
§ 30	„	§ 33, Anmerkung.
§ 31	„	§ 34, erster Absatz.
§ 32	„	§ 34, folgende Absätze, 1.—3. („Man beobachte . . . Handlungen.")
§ 33	„	§ 34, letzter Absatz. (Bei Gelegenheit . . . zu bestimmen haben.")

§ 34	entspricht	§ 35, erste zwei Absätze.
§ 35	„	§ 35, letzte zwei Absätze.
§ 36	„	§ 38. („Im allgemeinen . überwogen werden.“)
§§ 37 u. 38 s. Anm. 129.		
§ 39	„	§ 40.
§ 40	„	§ 41, erster Absatz.
§ 41	„	§ 41, letzte zwei Absätze. („ der Regel . . . erlangen.“)
§ 42	„	§ 42.
§§ 43 u. 44 s. Anm. 130.		
		Zweiter Theil.
Zweiter Abschnitt.		Vierter Abschnitt.
§ 45—66	entspricht	§ 195—216.
§ 67	„	§ 219, erste drei Absätze.
§ 68	„	§ 219, letzter Absatz. („A ders . . . erreichen.“)
§ 69	„	§ 220, erster Absatz.
§ 70	„	§ 220, zweiter Absatz.
§ 71—81	„	§ 221—231.
		Dritter Theil.
Dritter Abschnitt.		Erster Abschnitt.
§§ 82—143	„	§§ 232—293.
Vierter Abschnitt.		Zweiter Abschnitt.
§ 144	„	§ 294, erste zwei Absätze.
§ 145—162	„	§ 296—313,
§ 163	„	§ 314 unter A.
§ 164	„	§ 314 unter B.
§ 165	„	§ 314 unter C.
§ 166	„	§ 314 unter D.
§ 167 u. 168	„	§ 315 u. 316.
§ 169	„	§ 317, erster Absatz.
§ 170	„	§ 317, zweiter u. dritter Abs („Allein . . . zu veranlassen.
§ 171—182	„	§ 318—329.
Fünfter Abschnitt.		Dritter Abschnitt.
§ 183—200	„	§ 330—347.

Unter Herbarts pädagogischen Schriften fand die zweite Auflage d Umrisses die weitaus günstigste Aufnahme, wozu wesentlich der Um stand mit beitrug, daß die von Brzowska herausgegebene „Zentra bibliothek“, so wie die 1839 von Mager begründete „Pädagogisch Revüe“, in welcher unter anderm Mager den „Umriß“ bei einer ei gehenden Besprechung desselben (Jahrg. 1842, I. Seite 297 f.) a „ein wahres Lehrerbrevier“ bezeichnete — die Aufmerksamkeit ihr *Leser mehr auf* Herbart hinlenkten.

Bei der Wiedergabe des Textes sind wir den Originalausgaben (unter Vergleichung derselben mit den Abdrucken in Hartensteins Ausgabe von Herbarts sämtlichen Werken, Bd. 10) gefolgt. Die „Allgemeine Pädagogik" von 1806 umfaßt da X und 483 Seiten in 8. (W. X, 1—182), die zweite Auflage vom „Umriß pädagogischer Vorlesungen" VI und 262 Seiten in 8. (W. X, 183—341), während die erste Auflage nur III und 103 Seiten in 8 zählt. Vom „Umriß" haben wir die zweite, umgearbeitete Auflage unter den bereits S. XCIII angegebenen Modifikationen zu Grunde gelegt. Beide Schriften sind im Originale Antiqua gedruckt, jedoch mit dem Unterschiede, daß in der „Allgemeinen Pädagogik" ein vielfacher Wechsel der Typen stattfindet, um dadurch die im Vortrage zum Ausdrucke kommende Abstufung der Betonung einzelner Worte oder ganzer Sätze zu kennzeichnen. Um diese Eigenthümlichkeit unserm Texte zu wahren, ist auch hier ein entsprechender Wechsel der Lettern festgehalten worden; und zwar ist alles das, was im Originale gesperrt steht, auch bei uns gesperrt, was dort mit *kursiven Lettern* gedruckt ist, hier mit gothischen Lettern wiedergegeben, was dort durch GROSSE BUCHSTABEN von der Normalgröße der kleinen Buchstaben hervorgehoben ist, bei uns mit fetten Typen gesetzt, und was dort mit GROSSEN LETTERN von der Größe der großen Buchstaben ausgezeichnet ist, von uns mit **gesperrten fetten Typen** gedruckt. Auch sonst ist den Eigenthümlichkeiten der Herbartischen Interpunktion soweit Rechnung getragen worden, als dadurch nicht das Verständniß geradezu erschwert wird. Nur hinsichtlich der Orthographie sind wir der in der „Pädagogischen Bibliothek" festgehaltenen Schreibweise treu geblieben, ohne indes gewisse Eigenthümlichkeiten Herbarts in der Hervorhebung einzelner Wörter durch Anwendung großer Anfangsbuchstaben u. dergl. aufzugeben.

Da Herbarts pädagogisches Interesse, wie wir schon früher (Seite LXV ff.) bemerkten, seine ganze Philosophie durchdrang, so finden sich auch in allen seinen Schriften zahlreiche Stellen pädagogischen Inhaltes, die sich freilich nicht immer bequem aus ihrem Zusammenhange herauslösen lassen, und von denen wir hin und wieder einzelne anmerkungsweise mitgetheilt haben, sofern sie einen oder den anderen Gedanken der beiden Hauptschriften in eine andere Beleuchtung rückten. Dagegen sind die zahlreichen handschriftlichen Anmerkungen, die Hartenstein im 11. Bande der sämtlichen Werke Herbarts Seite 419 — 506 als „Aphorismen zur Pädagogik" mittheilt, und die theils den

„ältesten Heften" (mit ä. H. bezeichnet), theils der Königsberger Zeit angehören, reichlich — gleichsam als Parallelstellen zu entsprechenden Partien des Textes — in den Anmerkungen herangezogen und dadurch der Vereinzelung, in der sie bei Hartenstein trotz der Anordnung nach pädagogischen Begriffen stehen, mehr entzogen und in Zusammenhang mit dem Ganzen gebracht worden.

Um endlich noch einige allgemeine Worte über die Lektüre der pädagogischen Schriften Herbarts zu sagen, so würden wir denjenigen, welche zum erstenmale an dieselben herantreten, anrathen, nicht gleich mit der „Allgemeinen Pädagogik" wegen der damit verbundenen, oben bereits angedeuteten Schwierigkeiten des Verständnisses zu beginnen. Wie Herbarts Pädagogik auf seiner Philosophie, insbesondere auf seiner Ethik und Psychologie ruht, so wird es sich auch für jeden, der von der Lektüre der pädagogischen Schriften Herbarts Genuß und Gewinn haben will, empfehlen, sich vorher mit beiden Zweigen der Philosophie in genügende Bekanntschaft zu setzen und zu diesem Zwecke etwa Lindners Lehrbuch der empirischen Psychologie (3. Aufl. 1872) und Allihns Grundlehren der allgemeinen Ethik (Leipzig 1861), wozu noch Herbarts Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie und Ueber philosophisches Studium treten kann, zu studiren, und auch dann nicht gleich zu der Allgemeinen Pädagogik überzugehen, sondern vielleicht die im zweiten Bande unserer Ausgabe wiedergegebenen kleineren Schriften, wie die Rede bei Eröffnung der Vorlesungen über Pädagogik, und Ueber Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung, die beiden Abhandlungen über Pestalozzi ꝛc., sowie die Abhandlung „Ueber die ästhetische Darstellung der Welt" im A B C der Anschauung, auf welche sich Herbart, wie auf das ganze A B C überhaupt, in der Allgemeinen Pädagogik und im Umriß wiederholt bezieht,*) vorangehen, dann den „Umriß der pädagogischen Vorlesungen" folgen zu lassen und darnach erst die „Allgemeine Pädagogik" vorzunehmen. Wer so stufenweise vorbereitet an die letztere herantritt, wird die Worte Zillers bestätigt finden, die wir oben S. LXXXIX mittheilten.

Leipzig, 13. Juli 1876. **Karl Richter.**

*) Vgl. z. B. S. 8, 25, 52, 61 Mitte, 76, 78, 84, 85, 96, 98, 99, 111, 244 § 253 Anm., 326 Anm. 86 am Ende.

GENERAL LIBRARY
University of
MICHIGAN

Allgemeine

Pädagogik

aus

dem Zweck der Erziehung abgeleitet

von

Johann Friedrich Herbart

Professor der Philosophie zu Göttingen.

Seinem Freunde

Johann Smidt

Senator der freien Reichsstadt Bremen

mit treuem Herzen

der Verfasser.

Einleitung.

Was man wolle, indem man erzieht, und Erziehung fordert: das richtet sich nach dem Gesichtskreise, den man zur Sache mitbringt.

Die meisten, welche erziehen, haben vorher ganz unterlassen, sich für dies Geschäft einen eignen Gesichtskreis zu bilden; er entsteht ihnen während der Arbeit allmählich; er setzt sich ihnen zusammen aus ihrer Eigenthümlichkeit, und aus der Individualität und den Umgebungen des Zöglings. Haben sie Erfindungskraft: so nutzen sie alles, was sie vorfinden, um daraus Aufregungen und Beschäftigungen für den Gegenstand ihrer Sorgfalt zu bereiten; und haben sie Vorsicht: so sondern sie das ab, was der Gesundheit, der Gutmüthigkeit und den Manieren schaden könnte. So wächst ein Knabe heran, der sich versucht hat in allem, was nicht gefährlich ist; der gewandt ist im Bedenken und Behandeln des Alltäglichen; der alle Gefühle hat, die ihm der enge Kreis, in dem er lebte, einflößen konnte. — Ist er nur wirklich so herangewachsen, so darf man Glück dazu wünschen. Aber die Erzieher hören nicht auf zu klagen, wie viel ihnen die Umstände verderben; die Bedienten, Verwandten, Gespielen, der Geschlechtstrieb und die Universität! Natürlich genug, wenn da, wo mehr der Zufall, als menschliche Kunst die geistige Diät bestimmte, bei der oft so magern Kost nicht immer eine robuste Gesundheit hervorblüht, die allenfalls dem schlimmen Wetter trotzen könnte![1]) —

Abhärten wenigstens wollte Rousseau seinen Zögling. Er hatte sich einen Gesichtskreis bestimmt, und bleibt ihm treu. Er folgt der Natur. Freies und fröhliches Gedeihen soll allen Aeußerungen der Vegetation im Menschen durch die Erziehung gesichert werden; von der Muttermilch bis zum Ehebett. Leben ist das Metier, was er lehrt[2]). Doch sehen wir, daß er dem Spruche unsers Dichters: **Das Leben ist der Güter Höchstes nicht!** seinen Beifall gönnt; denn er opfert in Gedanken das ganze eigenthümliche Leben des Erziehers auf, den er zum beständigen Begleiter dem Knaben dahingiebt! Diese Erziehung ist zu theuer. Das Leben des Begleiters ist auf allen Fall mehr werth als das des Knaben, — schon nach den Mortalitätslisten; denn die Wahrscheinlichkeit, leben zu können, ist für den Mann größer als für das Kind. — Aber ist denn das bloße Leben dem Menschen so schwer?

Wir glaubten, die menschliche Pflanze gleiche der Rose; wie die Königin der Blumen den Gärtner am wenigsten bemüht, so wachse auch der Mensch in jedem Klima, nähre sich von allerlei Nahrung, lerne am leichtesten sich mit allem behelfen, und allem den Vortheil abgewinnen. Nur freilich, mitten unter kultivirten Menschen einen Naturmenschen zu erziehen, das muß dem Erzieher eben so viel Mühe machen, als es nachher dem Erzogenen kosten möchte, unter so heterogener Gesellschaft fortzuleben.

Sich in die Gesellschaft schicken, das wird Locke's Zögling am besten verstehen. Hier ist das Konventionelle die Hauptsache. Für Väter, die ihre Söhne der Welt bestimmen, braucht man nach Locke kein Erziehungsbuch mehr zu schreiben; was man hinzusetzen könnte, möchte nur in Künstelei ausarten. Kauft für jeden Preis einen gesetzten Mann, „von feinen Sitten, der die Regeln der Höflichkeit und des Wohlstandes mit allen den Abänderungen, welche aus der Verschiedenheit der Personen, Zeiten und Orte entstehen, selbst kenne, und dann seinen Zögling, in dem Maße, als sein Alter es erlaubt, auf die Bemerkung dieser Dinge unabläßig hinleite.“ [3]) Hier muß man verstummen. Es wäre ganz vergeblich, eigentlichen Weltleuten den Willen ausreden zu wollen, daß ihre Söhne auch Weltleute werden sollen. Denn dieser Wille ist durch die ganze Kraft aller Eindrücke der Wirklichkeit gebildet; er wird bestätigt und gestärkt durch die neuen Eindrücke jedes neuen Moments; Prediger, Dichter und Philosophen mögen alle Salbung, allen Leichtsinn und allen Ernst in Prosa und Versen ausgießen: Ein Blick ringsumher zerstört allen Effekt: und jene erscheinen als Schauspieler oder als Schwärmer. — Gelingen kann übrigens die Welterziehung; denn mit den Weltleuten ist die Welt im Bunde.

Aber ich weiß Männer, die die Welt kennen, ohne sie zu lieben; die ihre Söhne zwar nicht der Welt entzogen, aber sie noch weniger darin verloren wissen wollen; und die voraussetzen, ein guter Kopf habe an seinem Selbstgefühl, seiner Theilnahme und seinem Geschmack die besten Lehrer, sich zur rechten Zeit in die Konventionen der Gesellschaft so weit zu fügen, als er will. Diese lassen ihre Söhne Menschenkenntniß lernen unter den Kameraden, mit denen sie, wie es kommt, spielen oder sich balgen; sie wissen, daß man die Natur am besten in der Natur studirt, wenn nur zu Hause die Aufmerksamkeit geschärft, geübt, gerichtet war; und sie wollen, daß die Ihrigen in der Mitte der Generation heranwachsen, mit der sie künftig leben werden. Wie sich das mit der guten Erziehung vertrage? Vortrefflich; sobald die Lehrstunden (das sind mir ein für allemal die Stunden, da der Lehrer mit den Zöglingen ernst und planmäßig beschäftigt ist), solche Geistesarbeit herbeiführen, die das Interesse füllt, und neben welcher alle Knabenspiele selbst dem Knaben kleinlich werden und verschwinden.

Aber diese Geistesarbeit findet man nicht, man mag sich zwischen dem sinnlich Nahen und zwischen den Büchern hin und her werfen,

wie man will. Hingegen wird man sie finden, wenn man beides verbindet. — Ein junger Mann, der empfindlich ist gegen den Reiz der Ideen, und der die Idee der Erziehung in ihrer Schönheit, in ihrer Größe vor Augen hat, — der endlich dem manigfaltigsten Wechsel von Hoffnung und Zweifel, Verdruß und Freude sich eine Zeitlang preis zu geben nicht scheut, — dieser kann es unternehmen, mitten in der Wirklichkeit einen Knaben zu einem bessern Dasein emporzuheben, wenn er diese Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen nach menschlicher Weise anzuschauen und darzustellen Denkkraft und Wissenschaft besitzt[4]). Er wird sich dann von selbst sagen, daß nicht er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist, der seinem Knaben gebührt, und welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung bloß beigegeben wurde.

Das ist das Höchste, was die Menschheit in jedem Moment ihrer Fortdauer thun kann, daß sie den ganzen Gewinn ihrer bisherigen Versuche dem jungen Anwuchs konzentrirt darbiete; sei es als Lehre, sei es als Warnung.

Die konventionelle Erziehung sucht die jetzigen Uebel zu verlängern; Naturmenschen bilden, heißt, die Reihe aller überstandenen Uebel wo möglich von vorn an wiederholen. Den Kreis der Lehre und Warnung auf das Nahe beschränken, ist natürliche Folge der eignen Beschränktheit, die das Uebrige weder kennt, noch anzubringen versteht; — was Pedanten verdarben, was Kindern zu schwer sei, sind dafür bequeme Vorwände; aber das eine läßt sich ändern und das andre ist nicht wahr.

Freilich, was hierin wahr sei, oder nicht, darüber spricht jeder nach seiner Erfahrung. Ich spreche nach meiner, andre nach ihrer. Wollten wir nur sämtlich bedenken: **Daß jeder nur erfährt, was er versucht!** Ein neunzigjähriger Dorfschulmeister hat die Erfahrung seines neunzigjährigen Schlendrians; er hat das Gefühl seiner langen Mühe; aber hat er auch die Kritik seiner Leistungen und seiner Methode? — Unsern neuern Pädagogen ist vieles Neue gelungen, sie haben erfahren, daß ihnen der Dank der Menschheit entgegen kam, und sie dürfen dessen innig froh seyn! Ob sie aber aus ihrer Erfahrung bestimmen dürfen, was alles durch Erziehung möglich sei, was alles mit Kindern gelingen könne? —

Möchten diejenigen, welche die Erziehung so gern bloß auf Erfahrung bauen wollen, doch einmal aufmerksam hinüberblicken auf andre Erfahrungswissenschaften, möchten sie bei der Physik, bei der Chemie sich zu erkundigen würdigen, was alles dazu gehört, um nur einen einzigen Lehrsatz im Felde der Empirie so weit fest zu stellen, wie es in diesem Felde möglich ist. Erfahren würden sie da, daß man aus einer Erfahrung nichts lernt, und aus zerstreuten Beobachtungen eben so wenig; daß man vielmehr denselben Versuch mit zwanzig Abstufungen

zwanzigmal wiederholen muß, ehe er ein Resultat giebt, das nun noch die entgegengesetzten Theorien jede nach ihrer Art auslegen. Erfahren würden sie da, daß man nicht eher von Erfahrung reden darf, bis der Versuch geendigt ist, bis man vor allen Dingen die Rückstände genau geprüft, genau gewogen hat. Der Rückstand der pädagogischen Experimente sind die Fehler des Zöglings im Mannesalter. Der Zeitraum für ein einziges dieser Experimente ist also aufs wenigste ein halbes Menschenleben! Wann denn wohl ist man ein erfahrner Erzieher? Und aus wie vielen Erfahrungen, mit wie vielen Abänderungen besteht die Erfahrung eines jeden? — Wie unendlich mehr erfährt der empirische Arzt; und seit wie viel Jahrhunderten sind für ihn die Erfahrungen von großen Männern aufgezeichnet! Dennoch ist die Medizin so schwach, daß sie gerade der lockere Boden wurde, in welchem die neuesten Philosopheme jetzt üppig wuchern[5]).

Soll es etwa der Pädagogik bald eben so gehen? — Soll auch sie der Spielball der Sekten werden, die, selbst ein Spiel der Zeit, in ihrem Schwunge längst alles Hohe mit sich fortrissen, und fast nur die scheinbar niedrige Welt der Kinder bisher wenig berührten? Schon ist es dahin gekommen, daß den besten Köpfen unter den jüngern Erziehern, die sich um Philosophie bekümmert haben, und die wohl merken, man dürfe beim Erziehen das Denken nicht einstellen, — nichts natürlicher sein kann, als die ganze Anwendbarkeit oder Biegsamkeit einer in der That sehr geschmeidigen Weisheit an der Erziehung zu erproben, um ihre Anvertrauten *a priori* zu konstruiren, stheniſch zu bessern, mystisch zu lehren, — und wenn die Geduld reißt, als unfähig der Zubereitung zur Initiation, abzuweisen. Die Abgewiesenen werden dann freilich nicht mehr als dieselben frischen Naturen in andre — und in welche? — Hände kommen. —

Es dürfte wohl besser sein, wenn die Pädagogik sich so genau als möglich auf ihre einheimischen Begriffe besinnen, und ein selbständiges Denken mehr kultiviren möchte; wodurch sie zum Mittelpunkte eines Forschungskreises würde, und nicht mehr Gefahr liefe, als entfernte, eroberte Provinz von einem Fremden aus regiert zu werden[6]). — Nur wenn sich jede Wissenschaft auf ihre Weise zu orientiren sucht, und zwar mit gleicher Kraft wie ihre Nachbarinnen, kann ein wohlthätiger Verkehr unter allen entstehen. Der Philosophie selbst muß es lieb sein, wenn ihr die andern denkend entgegen kommen; und — zwar nicht die Philosophie — aber das heutige philosophische Publikum scheint es sehr zu bedürfen, daß ihm mehrere und verschiedne Standpunkte dargeboten werden, von denen aus es sich nach allen Seiten umsehen könne. —

Vom Erzieher habe ich Wissenschaft und Denkkraft gefordert. Mag Wissenschaft andern eine Brille sein: mir ist sie ein Auge; und zwar das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten. Sind nicht alle Wissenschaften fehlerfrei in ihren Lehren: so

sind sie eben darum auch nicht mit sich einig[7]), das Unrichtige verräth sich, oder man lernt wenigstens Vorsicht in den streitigen Punkten. Hingegen wer sich ohne Wissenschaft für gescheut hält, hegt gleich große und größere Fehler in seinen Ansichten, ohne es zu fühlen und vielleicht ohne es fühlen zu lassen, denn die Berührungsstellen mit der Welt sind abgeschliffen. Ja die Fehler der Wissenschaften sind ursprünglich Fehler der Menschen, nur der vorzüglichern Köpfe.

Die erste, wiewohl bei weitem nicht die vollständige Wissenschaft des Erziehers, würde eine Psychologie sein, in welcher die gesamte Möglichkeit menschlicher Regungen *a priori* verzeichnet wäre. Ich glaube die Möglichkeit und die Schwierigkeit einer solchen Wissenschaft zu kennen: es wird lange währen, ehe wir sie besitzen; viel länger, ehe wir sie von den Erziehern fordern können. Niemals aber würde sie die Beobachtung des Zöglings vertreten können; das Individuum kann nur gefunden, nicht deduzirt werden. Konstruktion des Zöglings *a priori* ist daher an sich ein schiefer Ausdruck, und für jetzt ein leerer Begriff, den die Pädagogik noch lange nicht einlassen darf.

Desto nothwendiger ist das, wovon ich ausging, zu wissen nämlich, was man will, indem man die Erziehung anfängt! — Man sieht, was man sucht: psychologischen Blick hat jeder gute Kopf — in so fern, als ihm daran gelegen ist, menschliche Gemüther zu durchschauen. Woran dem Erzieher gelegen sein soll: das muß ihm wie eine Landkarte vorliegen; oder wo möglich wie der Grundriß einer wohlgebauten Stadt, wo die ähnlichen Richtungen einander gleichförmig durchschneiden, und wo das Auge sich auch ohne Vorübungen von selbst orientirt. Eine solche Landkarte biete ich hier dar, für die Unerfahrnen, die zu wissen wünschen, welcherlei Erfahrungen sie aufsuchen und bereiten sollen. Mit welcher Absicht der Erzieher sein Werk angreifen soll: diese praktische Ueberlegung, allenfalls vorläufig detaillirt bis zu den Maßregeln, die wir nach unsern bisherigen Einsichten zu erwählen haben, ist mir die erste Hälfte der Pädagogik. Gegenüber sollte eine zweite stehen, in welcher die Möglichkeit der Erziehung theoretisch erklärt und als nach der Wandelbarkeit der Umstände begrenzt dargestellt würde. Aber eine solche zweite Hälfte ist bis jetzt ein frommer Wunsch; sowohl wie die Psychologie, worauf sie fußen müßte[8]). Die erste Hälfte gilt allgemein für das Ganze, und ich muß mir wohl gefallen lassen, diesem Sprachgebrauche zu folgen. — —

Pädagogik ist die Wissenschaft, deren der Erzieher für sich bedarf. Aber er soll auch Wissenschaft besitzen zum Mittheilen. Und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; so wie ich rückwärts, in dieser Schrift wenigstens, keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht. Welche Künste und Geschicklichkeiten ein junger Mensch um des bloßen Vortheils willen von irgend einem Lehrmeister lernen möge, ist dem Erzieher an sich eben so gleichgiltig, als welche Farbe er zum Kleide wähle. Aber wie sein Gedankenkreis

sich bestimme, das ist dem Erzieher alles; denn aus Gedanken werden Empfindungen, und daraus Grundsätze und Handlungsweisen. Mit dieser Verkettung alles und jedes in Beziehung zu denken, was man dem Zögling darreichen, was man in sein Gemüth niederlegen könnte; zu untersuchen, wie man es aneinander fügen, also wie man es auf einander folgen lassen müsse, und wie es wieder zur Stütze werden könne für das künftig Folgende: dies giebt eine unendliche Zahl von Aufgaben der Behandlung einzelner Gegenstände, und dem Erzieher unermeßlichen Stoff zum unaufhörlichen Ueberdenken und Durchmustern aller ihm zugänglichen Kenntnisse und Schriften, so wie aller anhaltend fortzusetzenden Beschäftigungen und Uebungen. Wir bedürften in dieser Rücksicht eine Menge pädagogischer Monographien, (Anleitungen zum Gebrauch irgend eines einzelnen Bildungsmittels;) die aber sämtlich aufs strengste nach Einem Plane verfaßt sein müßten. Ein Beispiel einer solchen Monographie suchte ich durch mein ABC der Anschauung zu geben; das auf jeden Fall bis jetzt den Fehler hat, allein zu stehen, sich an nichts anlehnen, und nichts Neues stützen zu können. Der größeren Gegenstände für ähnliche Schriften giebt es genug; man würde das Studium der Botanik, das des Tacitus, die Lektüre von Shakespeare, und so vieles andre, — als pädagogische Kraft zu betrachten haben. Aber zu solcher Arbeit einzuladen wage ich nicht; schon darum nicht, weil ich den Plan als angenommen und innig gefaßt voraussetzen müßte, in welchen das alles passen könnte[9]).

Um aber den allgemeinen Gedanken: Erziehung durch Unterricht, mehr hervorzuheben, verweilen wir bei dem entgegengesetzten: Erziehung ohne Unterricht! Beispiele davon sieht man häufig. Die Erzieher sind überhaupt genommen nicht eben diejenigen, welche die meisten Kenntnisse haben. Aber es giebt deren, (besonders unter den Erzieherinnen,) die so viel wie gar nichts wissen, oder was sie wissen, so viel wie gar nicht pädagogisch zu brauchen verstehen; — und die dennoch mit großem Eifer an ihr Geschäft gehen. Was können sie thun? Sie bemächtigen sich der Empfindungen des Zöglings; an diesem Bande halten sie ihn, und erschüttern unaufhörlich das jugendliche Gemüth dergestalt, daß es seiner selbst nicht inne wird[10]). Wie kann sich nun ein Charakter bilden? Charakter ist innere Festigkeit; aber wie kann der Mensch in sich selbst wurzeln, wenn Ihr ihm nicht erlaubt, auf etwas zu zählen? ihm nicht einmal gestattet, seinem eignen Willen Entschiedenheit zuzutrauen? — Meistens geschieht es, daß die jugendliche Seele in ihrer Tiefe einen Winkel bewahrt, in den Ihr nicht dringt, und in welchem sie, trotz Eures Stürmens, still für sich lebt, ahndet, hofft, Pläne entwirft, die bei der ersten Gelegenheit versucht werden, und wenn sie gelingen, nun gerade an der Stelle einen Charakter gründen, die Ihr nicht kanntet. Eben deswegen pflegen Absicht und Erfolg der Erziehung so wenig Zusammenhang zu haben. Manchmal freilich entsprechen sie auch einander so, daß der Erzogene sich im spätern Leben an die Stelle seines Erziehers setzt,

und seine Unterwürfigen genau eben das leiden läßt, was er erleiden mußte. Der Gedankenkreis ist hier derselbe, den in der Jugend die tägliche Erfahrung gab; nur der unbequeme Platz ist mit dem bequemern vertauscht. Man lernt herrschen, indem man gehorcht; und schon kleine Kinder behandeln ihre Puppen gerade wie man sie behandelt.

Die Erziehung *durch* Unterricht betrachtet *als* Unterricht alles dasjenige, was irgend man dem Zögling zum Gegenstande der *Betrachtung* macht. Dahin gehört die Zucht selbst, der man ihn unterwirft; auch wirkt sie weit mehr durch das *Muster einer Energie, die Ordnung hält*[11]), wie sie wirken kann durch das unmittelbare Hemmen einzelner Unarten, welchem man den viel zu hohen Namen: Besserung von Fehlern, beizulegen pflegt. Die bloße Hemmung könnte die Neigung ganz unangetastet lassen, ja die Phantasie könnte den Gegenstand derselben fortdauernd ausschmücken, und das ist beinahe so schlimm, als fortdauerndes Begehen des Fehlers, welches auch nicht ausbleibt in den Jahren der Freiheit. Liest aber der Zögling im Gemüth des strafenden Erziehers den sittlichen Abscheu, die Mißbilligung des Geschmacks, den Widerwillen gegen allen Unfug, so ist er versetzt in dessen Ansicht, er kann nicht umhin, eben so zu sehen, und dieser *Gedanke* wird nun eine innere Macht gegen die Neigung, die nur hinreichend verstärkt werden muß, um zu siegen. Und man sieht leicht, daß derselbe Gedanke auf vielen andern Wegen erzeugt werden kann, — daß der Fehler des Zöglings gar nicht die nothwendige Gelegenheit dieses Unterrichts ist.

Für die Erziehung durch Unterricht habe ich Wissenschaft und Denkkraft gefordert, — eine *solche* Wissenschaft, eine *solche* Denkkraft, welche die nahe Wirklichkeit als Fragment des großen Ganzen anzuschauen und darzustellen verstehe. — „Warum des Ganzen? Warum des Entlegenen? Macht sich das Nahe nicht wichtig, nicht deutlich genug? ist es nicht voll von Verhältnissen, die, wenn sie nicht im Kleinen, im Einfachsten richtig erkannt und beurtheilt wurden, eben so wenig, ja noch viel weniger richtig von der ausgebreitetsten Kenntniß im Großen aufgefaßt werden? Und es ist vorauszusehen, daß jene Forderung die Erziehung mit einer Masse von Gelehrsamkeit und von Sprachstudien beschweren wird, zum Nachtheil der körperlichen Bildung, der Fertigkeit in schönen Künsten, und des geselligen Frohsinns."[12]) — — Die gerechte Furcht vor solchem Nachtheil verleite uns nicht, jene Studien zu verbannen! Sie bedürfen einer andern Einrichtung, so, daß sie, ohne sich breit zu machen und das Uebrige zu verdrängen, doch nie bloß Mittel seien, nie vom Hauptzweck entfernen, sondern vom ersten Anfang an stetige und reichliche Zinsen tragen. Wäre keine solche Einrichtung möglich, läge der *schwere* und *zerstörende Druck* des gewöhnlichen Lateinlernens in der Natur der Sache: so müßte man fortdauernd dahin arbeiten, die Schulgelehrsamkeit in einzelne Winkel zu bannen, so wie man Gifte, die einen seltnen medizinischen Gebrauch haben können, in

die Büchsen der Apotheker verschließt. Gesetzt aber, man könne wirklich, ohne zu sehr gehäufte und verwickelte Vorbereitungen, einen Unterricht in Gang setzen, der das Feld der Gelehrsamkeit, ohne darin lange umherzustreifen, gerade und rasch durchschnitte: würde man nun noch den vorigen Einwurf geltend machen wollen, daß nämlich dadurch die Kinder unnütz von dem Nächsten entfernt, unnütz und voreilig auf Reisen in die Fremde geführt würden? Würde man bei tieferem und unbefangenem Nachdenken die Behauptung festhalten können, das Nahe sei für Kinder deutlich, und voll von Verhältnissen, deren Beurtheilung Grundlage der fernern richtigen Denkungsart werden könne? — Lassen wir die körperlichen Dinge; diese liegen zwar dem Auge und dem Verstande trotz aller sinnlichen Nähe nicht von selbst anschaulich und begreiflich vor; aber ich vermeide es, über Dreieck und Mathematik mich zu wiederholen[13]). Jetzt sei von Menschen und menschlichen Verhältnissen die Rede! Was heißt hier **nahe**? Sieht man nicht die **Weite** zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen? Sie ist so groß wie die Zeit, deren lange Folge uns auf den gegenwärtigen Punkt der Kultur und des Verderbnisses trug! — Aber man sieht diese Weite; darum schreibt man eigne Bücher für Kinder, in welchen alles Unverständliche, alle Beispiele des Verderbnisses gemieden werden; darum prägt man den Erziehern ein, ja herabzusteigen zu den Kindern, und in ihre enge Sphäre, es koste was es wolle, sich hineinzupressen. — Und hier **übersieht** man die manigfachen **neuen** Mißverhältnisse, die man eben dadurch erzeugt! Man **übersieht**, daß man fordert, was nicht sein darf, was die Natur unvermeidlich straft, indem man verlangt, der erwachsene Erzieher solle sich herabbiegen, um dem Kinde eine Kinderwelt zu bauen! Man übersieht, wie mißgebildet die, welche so etwas lange treiben, am Ende da zu stehen pflegen; und wie ungern geistreiche Köpfe sich damit befassen. Aber dies ist nicht alles. Das Unternehmen glückt nicht; denn es kann nicht! Können doch Männer nicht einmal den weiblichen Stil nachahmen, wie viel weniger den kindlichen! Schon die Absicht, zu bilden, verdirbt die Kinderschriften; man vergißt dabei, daß jeder, und auch das Kind, sich aus dem, was er liest, das Seinige nimmt, und nach seiner Art das Geschriebene samt dem Schreiber beurtheilt. Stellt Kindern das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde: sie werden finden, daß es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Räsonnement: sie werden finden, daß Ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar: sie werden fühlen, daß es einförmig ist, und der bloße Reiz der Abwechselung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Gedenkt der eignen Empfindung bei den recht moralischen Schauspielen! — Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin strenge psychologische Wahrheit, und nicht jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen;

nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, daß das Interesse der Handlung sich von dem Schlechtern ab, und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige: Ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen, und alle Seiten der Sache hervorzuwenden sucht, wie der manigfaltige Stoff ein manigfaltiges Urtheil anregt, wie der Reiz der Abwechselung in das Vorziehen des Bessern endigt, ja wie der Knabe, der sich im sittlichen Urtheil vielleicht ein Paar kleine Stufen höher fühlt, als der Held oder der Schreiber, mit innerm Wohlgefühl sich fest hinstemmen wird auf seinem Punkt, um sich zu behaupten gegen eine Roheit, die er schon unter sich fühlt. Noch eine Eigenschaft muß diese Erzählung haben, wenn sie dauernd und nachdrücklich wirken soll: sie muß das stärkste und reinste Gepräge männlicher Größe an sich tragen. Denn der Knabe unterscheidet, so gut wie wir, das Gemeine und Flache von dem Würdevollen; ja dieser Unterschied liegt ihm mehr als uns am Herzen; denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein! Der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet; und wenn er acht Jahre hat, geht seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweg. Solche Männer nun, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar[14]). Die findet Ihr gewiß nicht in der Nähe, denn dem Männerideal des Knaben entspricht nichts, was unter dem Einfluß unserer heutigen Kultur erwachsen ist. Ihr findet es auch nicht in Eurer Einbildungskraft, denn die ist voll pädagogischer Wünsche, und voll Eurer Erfahrungen, Kenntnisse, und eignen Angelegenheiten. Wärt Ihr aber auch so große Dichter, wie nie einer war (denn in jedem Dichter spiegelt sich seine Zeit): so müßtet Ihr nun, um den Lohn der Anstrengung zu erreichen, sie noch hundertfach vermehren. Denn, was sich aus dem Vorigen von selbst versteht: das Ganze ist unbedeutend und unwirksam, wenn es allein bleibt; es muß in der Mitte oder an der Spitze einer langen Reihe von andern Bildungsmitteln stehen, so daß die allgemeine Verbindung den Gewinn des Einzelnen auffange und erhalte. Wie sollte nun in der ganzen künftigen Literatur das hervorgehen, was dem Knaben paßte, der noch nicht ist, wo wir sind![15]) Ich weiß nur eine einzige Gegend, wo die beschriebene Erzählung gesucht werden könnte, — die klassische Kinderzeit der Griechen. Und ich finde zuerst — die Odyssee.

Der Odyssee verdanke ich eine der angenehmsten Erfahrungen meines Lebens; und größtentheils meine Liebe zur Erziehung. Gelernt habe ich durch diese Erfahrung nicht die Motive; diese sah ich vorher; deutlich genug, um mein Lehrergeschäft damit anzufangen, daß ich zwei Knaben, einen von neun, den andern von noch nicht acht Jahren, ihren Eutropius weglegen ließ, und ihnen dagegen das Griechische, und zwar, ohne alle vermeinte Vorbereitung durch den Wirrwar der Chrestomathien, geradezu den Homer anmuthete. Gefehlt habe ich darin, daß ich viel

zu sehr am Schulschlendrian klebte, pünktliche grammatische Analyse verlangte, da doch für diesen Anfang bloß die sichersten Hauptkennzeichen der Flexion gelehrt, und vielmehr in unermüdeter Wiederholung gezeigt, als durch dringende Fragen vom Kinde wiedergefordert werden sollten. Gemangelt hat mir jede historische und mythologische Vorarbeit, deren es hier zur leichtern Erklärung so sehr bedürfte, und die ein Gelehrter, der echten pädagogischen Takt besäße, so leicht schaffen könnte! Gestört hat mich mancher schädliche Wind, der aus der Ferne kam; begünstigt in der Nähe vieles, was ich nur still verdanken darf. Aber nichts verwehrt mir die Hoffnung, die gute Natur gesunder Knaben sei gar nicht als eine Seltenheit zu betrachten, sondern werde den meisten Erziehern wie mir zu statten kommen. Und da ich mir leicht eine viel größere Kunst in der Ausführung des Unternehmens denken kann, als deren sich mein erster Versuch rühmen durfte: so glaube ich aus dieser meiner Erfahrung (nach welcher die Lesung der Odyssee anderthalb Jahre brauchte) gelernt zu haben, daß dieser Anfang für die Privaterziehung eben so ausführbar als heilsam ist; daß er in dieser Sphäre allgemein gelingen muß, wenn Lehrer, die nicht nur mit philologischem, sondern mit pädagogischem Geiste an die Sache gehen, einiges zur Hilfe und Vorsicht näher bestimmen wollen, als es mir für jetzt Zeit und Ort verstatten[16]). Was auf Schulen gethan werden könne, darüber entscheide ich nichts; nur, wäre ich im Fall, dann würde ich mit gutem Muth mich versuchen; und mit der festen Ueberzeugung, bei fehlendem Erfolge werde das Uebel nie größer sein, als beim gewöhnlichen Treiben lateinischer Grammatik und römischer Schriftsteller, deren es für das ganze Knabenalter keinen einzigen giebt, der nur erträglich taugte, um ins Alterthum einzuführen. Nachfolgen können sie füglich, wenn Homer und einige andre Griechen vorangegangen sind. Aber wie sie bisher gebraucht werden, gehört gewiß ein hoher Grad von gelehrter Befangenheit dazu, um für einen so gar nicht erziehenden Unterricht so viel Jahre, so viel Mühe, so viel Aufopferung des Frohsinns und aller raschern Bewegungen des Geistes zu dulden. Ich berufe mich auf mehrere der Erziehungsrevisoren, die eher vergessen, als widerlegt sind, und die ein großes Uebel wenigstens aufdeckten, wenn gleich nicht zu heilen wußten[17]).

Das Gesagte reicht hin, die erste Bekanntschaft mit diesem Vorschlage zu vermitteln; es reicht nicht hin, ihn in seinen unendlich manigfaltigen Beziehungen durchschauen zu machen. Dazu ist selbst das nur ein Anfang, wenn etwa jemand geneigt wäre, die ganze gegenwärtige Schrift in Einen Gedanken zu fassen, und diesen Gedanken Jahre lang mit sich zu tragen. Ich wenigstens habe nicht eilig verkündet, was ich erfahren: vor mehr als acht Jahren begann mein Versuch; und seitdem hatte ich Zeit, ihn zu überlegen. —

Erheben wir uns ins allgemeine! Denken wir uns die Odyssee als den Anknüpfungspunkt einer Gemeinschaft zwischen dem Zögling

und dem Lehrer, die, indem sie den einen in seiner eignen Sphäre erhöht, den andern nicht mehr herabdrückt; indem sie jenen in einer klassischen Welt weiter und weiter fortführt, diesem die interessanteste Versinnlichung des großen Aufsteigens der Menschheit, in dem nachahmenden Fortschritt des Knaben gewährt; — die endlich Reminiszenzen bereitet, welche, an den ewigen Werken des Genies befestigt, durch jede Rückkehr zu denselben wieder wach werden müssen. So pflegt wohl Freunden ein vertrautes Gestirn die Stunden zurückzurufen, da sie es gemeinsam betrachteten. —

Ists etwa ein Geringes, daß die Begeisterung des Lehrers durch die Wahl des Lehrstoffs unterstützt werde? Man fordert, daß ihm der äußere Druck erleichtert werde; aber es ist weniger als die Hälfte geleistet, so lange man das Kleinliche nicht hinweghebt, was die Lebendigern abstößt, und den Trägern anklebt!

Der Kleinigkeitsgeist, der sich so leicht in die Erziehung mischt, ist ihr selbst im hohen Grade verderblich. Es giebt dessen zweierlei Arten. Die gemeinste Art hängt am Unbedeutenden; sie posaunt Methoden, wenn sie neue Spielereien erfunden hat. Eine andre Art ist feiner und verführerischer; sie sieht das Wichtige, unterscheidet aber das Vorübergehende nicht vom Bleibenden; eine einzelne Unart ist ihr ein Fehler, und ein paarmal wohlthätig rühren ist ihr die Kunst zu bessern. Wie anders findet man das, wenn selbst die gewaltsamsten Erschütterungen der tiefsten Seele, — die allerdings der Erzieher in seiner Macht haben, und bei robusten Naturen nicht selten anwenden muß, — so leicht vorübergehen![10]) — Wer bloß die Qualität der Eindrücke, und nicht ihre Quantität erwägt, der wird seine sorgfältigsten Ueberlegungen, seine künstlichsten Anstalten verschwenden. Zwar geht im menschlichen Gemüth nichts verloren; allein im Bewußtsein ist nur sehr wenig zugleich gegenwärtig; nur das beträchtlich Starke und vielfach Verknüpfte tritt leicht und häufig vor die Seele; und nur das höchst Hervorragende treibt zum Handeln. Und der Momente, die, jeder für sich, das Gemüth stark affiziren, giebt es im langen Lauf der Jugend so viele, so mancherlei, daß auch das Stärkste überwältigt wird, wenn es nicht durch die Zeit vervielfältigt, nicht in vielfachen andern Wendungen erneuet wird. — Gefährlich ist unter dem Einzelnen nur das, was gegen die Person des Erziehers das innere Herz des Zöglings erkältet; eben darum, weil Persönlichkeiten sich vervielfältigen mit jedem Wort, mit jedem Anblick. Aber auch dies kann zur rechten Zeit wieder ausgewurzelt werden, freilich nicht ohne große und zarte Sorgfalt. Andre Eindrücke, noch so künstlich veranlaßt, bringen ganz unnütz das Gemüth aus der gewohnten Lage; es springt zurück, und es ist ihm, wie wenn man lacht über einen leeren Schreck.

Eben dies führt dahin zurück, daß man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen großen und in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen

weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt. — Freilich nur eine Privaterziehung unter glücklichen Umständen kann der Kunst des Lehrers dazu die Gelegenheit versichern; möchten aber nur erst die Gelegenheiten, welche sich wirklich finden, benutzt werden![18]) Aus den Mustern, die hier aufgestellt würden, könnte man weiter lernen. Ueberdas, wie sehr man sich sträube, — die Welt hängt von wenigen ab; wenige richtig Gebildete können sie richtig lenken. —

Wo jene Kunst des Unterrichts nicht Platz findet: da kommt alles darauf an, die vorhandenen Quellen der Haupteindrücke zu erforschen und, wo möglich, zu leiten. Was sich hier thun lasse, werden diejenigen, welche zu erkennen wissen, wie sich das Allgemeine im Individuellen darstellt, aus dem allgemeinen Plan abnehmen können, indem sie Menschen auf Menschheit, das Fragment auf das Ganze zurückführen; und nun nach gesetzmäßigen Verhältnissen das Große ins Kleine und Kleinere verengern. —

Die Menschheit selbst erzieht sich fortdauernd durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt[19]). Ist in diesem Gedankenkreise das Manigfaltige lose verbunden: so wirkt er, als Ganzes, schwach; und das einzeln Hervorragende, wie ungereimt es sei, erregt Unruhe und Gewalt. Ist in ihm das Manigfaltige widersprechend: so entsteht unnützes Disputiren, das, ohne es zu merken, der rohen Begierde die Kraft überläßt, um die es streitet. Nur wenn die Denkenden eins sind, kann das Vernünftige, — nur wenn die Bessern eins sind, das Bessere siegen.

Erstes Buch.

Zweck der Erziehung überhaupt.

Erstes Kapitel.

Regierung der Kinder.

Man könnte darüber streiten, ob dieses Kapitel überall in die Pädagogik gehöre; oder nicht vielmehr den Theilen der praktischen Philosophie angefügt werden müsse, welche von der Regierung überhaupt handeln? Denn wesentlich verschieden ist gewiß die Sorge für Geistesbildung von derjenigen, welche bloß Ordnung gehalten wissen will; und wenn jene erstere den Namen Erziehung trägt, wenn sie besondre Künstler, die Erzieher, erfordert, wenn endlich jedes Kunstgeschäft, damit es durch die konzentrirte Kraft des vertieften Genies zur Vollkommenheit erhoben werde, gesondert werden muß von allen heterogenen Nebenarbeiten: so möchte nicht minder für die gute Sache, als für die Bestimmtheit der Begriffe zu wünschen sein, daß man die Regierung der Kinder denen abnähme, welchen es obliegt, mit ihrem Blick und mit ihrer Wirksamkeit das Innerste der Gemüther zu durchdringen. — Aber Kinder in Ordnung halten ist eine Last, welche die Eltern gern abwerfen, und welche vielleicht manchen, die sich verurtheilt sehen, mit den Kindern zu leben, noch als der angenehmste Theil ihrer Pflichten erscheint, denn er giebt Gelegenheit, durch eine kleine Herrschaft sich für den Druck von außen einigermaßen zu entschädigen. Daher möchte man dem Schriftsteller, der davon in einer Pädagogik schwiege, leicht sagen, er verstehe nicht zu erziehen. Und in der That, er würde sich selbst darüber tadeln müssen; denn so wenig es jenen verschiedenartigen Geschäften wohl thut, wenn sie ganz zusammengehäuft werden: eben so wenig ist es in der Ausführung möglich, sie ganz zu sondern. Eine Regierung, die sich Genüge leisten will ohne zu erziehen, erdrückt das Gemüth; und eine Erziehung, die sich um die Unordnungen der Kinder nicht bekümmerte, würde die Kinder selbst nicht kennen. Es kann überdas nicht Eine Lehrstunde gehalten werden, in welcher man den Zügel der Regierung mit fester, wiewohl leichter Hand zu halten sich überheben

dürfte[20]). Soll endlich das alles, was zur Auferziehung der Kinder gehört, zwischen dem eigentlichen Erzieher und den Eltern richtig getheilt werden: so muß man den Verkehr, in welchem sie durch gegenseitiges Aushelfen stehen, an beiden Seiten der Grenze gehörig einzurichten sich bemühen.

I.

Zweck der Kinderregierung.

Willenlos kommt das Kind zur Welt: unfähig demnach jedes sittlichen Verhältnisses. So können die Eltern, (theils freiwillig, theils auf die Forderung der Gesellschaft,) sich seiner, wie einer Sache, bemächtigen. Zwar wissen sie wohl, daß in dem Geschöpf, welches sie jetzt, ohne es zu fragen, nach Gutfinden behandeln, sich mit der Zeit ein Wille hervorthun wird, den man gewonnen haben muß, wenn Mißverhältnisse eines von beiden Seiten unstatthaften Streits vermieden bleiben sollen. Aber es ist lange bis dahin; zunächst entwickelt sich in dem Kinde statt eines echten Willens, der sich zu entschließen fähig wäre, nur noch ein wilder Ungestüm, der hierhin und dorthin treibt, der ein Prinzip der Unordnung ist, die Einrichtungen der Erwachsenen verletzt, und die künftige Person des Kindes selbst in manigfaltige Gefahr setzt. Dieser Ungestüm muß **unterworfen** werden oder die Unordnung würde den Erhaltern des Kindes als ihre Schuld zuzurechnen sein. Unterwerfung geschieht durch Gewalt; und die Gewalt muß gerade stark genug sein, und sich oft genug wiederholen, um vollständig zu gelingen, ehe sich Spuren eines echten Willens beim Kinde zeigen. So fordern es die Grundsätze der praktischen Philosophie.

Aber die Keime dieses blinden Ungestüms, die rohen Begehrungen, bleiben in dem Kinde; ja sie vermehren und verstärken sich mit den Jahren. Damit sie nicht dem Willen, der sich in ihrer Mitte erhebt, eine widergesellige Richtung geben, ist es fortdauernd nöthig, sie unter einem stets fühlbaren Druck zu erhalten[21]).

Der Erwachsene und zur Vernunft Gebildete übernimmt es mit der Zeit selbst, sich zu regieren. Es giebt aber auch Menschen, die nie so weit kommen; diese hält die Gesellschaft unter beständiger Kuratel; sie bezeichnet sie zum Theil mit den Namen der Blödsinnigen und Verschwender. Es giebt auch deren, die wirklich einen widergeselligen Willen in sich ausbilden; mit ihnen ist die Gesellschaft im unvermeidlichen Streit; und sie pflegen dem, was gegen sie billig ist, am Ende zu unterliegen. Aber der Streit ist ein sittliches Uebel für die Gesellschaft selbst; welchem vorzubauen, die Kinderregierung eine ist unter mehreren nothwendigen Vorkehrungen.

Man sieht, daß der Zweck der Kinderregierung manigfaltig ist: theils Vermeidung des Schadens; für andre und für das Kind selbst, sowohl jetzt als künftig; theils Vermeidung des Streits, als Mißver-

hältniß an sich; theils endlich Vermeidung der Kollision, in welcher die Gesellschaft zum Streit, ohne vollkommen befugt zu sein, sich genöthigt finden würde.

Aber alles kommt darin zusammen, daß diese Regierung keinen Zweck im Gemüth des Kindes zu erreichen hat, sondern daß sie nur Ordnung schaffen will[22]). Indessen wird bald hervorgehen, daß ihr die Kultur der kindlichen Seele dennoch gar nicht gleichgiltig sein kann.

II.

Maßregeln der Kinderregierung.

Die erste Maßregel aller Regierung ist **Drohung**. Und alle Regierung stößt dabei an zwei Klippen: theils giebt es kräftige Naturen, die alle Drohung verachten, und alles wagen, um alles wollen zu können; theils giebt es noch weit mehrere, die zu schwach sind, um sich die Drohung einzuprägen, und bei denen von der Begierde die Furcht selbst durchlöchert wird. Diese doppelte Ungewißheit des Erfolgs läßt sich nicht wegräumen.

Die seltnen Fälle, in denen die Kinderregierung an die erste Klippe stößt, sind wahrlich nicht zu beklagen, so lange es noch nicht zu spät ist, so treffliche Gelegenheiten für die eigentliche Erziehung zu benutzen. Aber die Schwachheit und Vergeßlichkeit des kindlichen Leichtsinns macht das bloße Drohen in einem so hohen Grade unzuverlässig, daß man längst die **Aufsicht** als das Mittel angesehen hat, dessen die Regierung der **Kinder** weniger als jede andre Art von Regierung entbehren könne[23]).

Kaum darf ich es wagen, über die Aufsicht meine Meinung offen zu sagen. Ich will sie wenigstens nicht weitläuftig und nicht dringend darstellen; sonst möchten Eltern und Erzieher diesem Buche im Ernst eine hinreichende Wichtigkeit beilegen, um schaden zu können. — Vielleicht bin ich so unglücklich gewesen, gar zu viele Beispiele der Wirkung zu erfahren, welche auf öffentlichen Instituten aus der strengen Visitation entsteht; und vielleicht hänge ich, in Rücksicht auf Sicherung des Lebens und der gesunden Glieder, zu sehr an dem Gedanken: daß Knaben und Jünglinge **gewagt** werden müssen, um Männer zu werden. Es sei also genug, nur ganz kurz zu erinnern: daß genaue und stetige Aufsicht für den Aufseher und für den Beobachteten gleich lästig ist, und daher von beiden mit aller List pflegt umgangen und bei jeder Gelegenheit abgeworfen zu werden; daß in dem Maße, wie sie mehr geleistet wird, das Bedürfniß derselben wächst, und daß zuletzt jeder Moment der Unterlassung die äußerste Gefahr droht; ferner, daß sie die Kinder abhält, ihrer selbst inne zu werden, sich zu versuchen, und tausend Dinge kennen zu lernen, die nie in ein pädagogisches System gebracht, sondern nur durch eignes Aufspüren gefunden werden können; endlich, daß aus allen diesen Gründen der Charakter, welchen einzig das **Handeln aus eignem Willen** bildet, entweder schwach bleiben oder

verschroben werden wird, je nachdem der Beobachtete minder oder mehr Auswege fand[24]). Dies paßt auf lange fortgesetzte Aufsicht; es paßt wenig auf die früheſten Jahre; und eben so wenig auf kürzere Perioden besonderer Gefahr, welche allerdings Aufsicht zur strengſten Pflicht machen können. Für solche Fälle, die als Ausnahmen zu betrachten sind, muß man die gewissenhafteſten und unermüdetſten Beobachter wählen, — nicht echte Erzieher, die man hier um so mehr mißbrauchen würde, je weniger zu vermuthen ist, daß für sie diese Fälle Gelegenheiten sein könnten, ihre Kunst zu üben. Will man aber Aufsicht als Regel: so fordere man von denen, die unter solchem Druck heranwuchsen, keine Gewandtheit, keine Erfindungskraft, kein muthiges Wagen, kein zuversichtliches Auftreten; man erwarte Menschen, denen immer nur einerlei Temperatur eigen, einerlei gleichgiltiges Wechseln vorgeschriebener Geschäfte recht und lieb ist; die sich allem entziehen, was hoch und selten, allem hingeben, was gemein und bequem ist. — Die mir hierin Beifall geben, mögen sich nur hüten, zu glauben, sie hätten Anspruch, große Charaktere zu ziehen, darum, weil sie ihre Kinder ohne Aufsicht und — ohne Bildung wild herumlaufen lassen! — Erziehung ist ein großes Ganzes unabläſſiger Arbeit, das von einem Ende bis zum andern pünktlich durchmessen sein will; es hilft nichts, bloß einige Fehler zu vermeiden! —

Vielleicht nähere ich mich wieder den übrigen Pädagogen, indem ich zu den Hilfen fortgehe, welche die Regierung der Kinder sich in ihren eigenen Gemüthern bereiten muß: — Autorität nämlich und Liebe.

Der Autorität beugt sich der Geist; sie hemmt seine eigenthümliche Bewegung; und so kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken. Sie ist am unentbehrlichſten bei den lebendigſten Naturen; denn diese versuchen das Schlechte mit dem Guten; und sie verfolgen das Gute, wenn sie sich im Schlechten nicht verlieren. — Aber erworben wird die Autorität nur durch Ueberlegenheit des Geistes; und diese läßt sich bekanntlich nicht auf Vorschriften reduziren; sie muß für sich, ohne alle Rücksicht auf Erziehung, dastehn. Ein konsequentes und weitgreifendes Handeln muß offenbar von statten gehen, auf eignem, geradem Wege, achtsam auf die Umstände, unbekümmert um die Gunst oder Ungunst eines schwächern Willens. Tritt der unvorsichtige Knabe aus Rohheit in die gezogenen Kreise, so muß er fühlen, was er verderben könnte; käme ihm der Muthwille, verderben zu wollen, so muß die Absicht, so fern sie That wurde oder werden konnte, reichlich bestraft, aber die Beachtung des bösen Willens, samt der Beleidigung, die darin liegt, verschmäht werden. Das Uebelwollen, das die Regierung der Kinder so wenig als die des Staats bestrafen kann, durch die tiefe Mißbilligung zu verwunden, die ihm gebührt: dies ist schon Sache der Erziehung, die hier erst anfangen kann, nachdem die Regierung fertig ist. — Erworbene Autorität zu gebrauchen, erfordert

Rücksichten jenseits der Regierung, auf die eigentliche Erziehung; denn so gar nichts auch die Geistesbildung unmittelbar durch das passive Befolgen der Autorität gewinnt: so wichtig ist die daher rührende Umgrenzung oder Erweiterung des Gedankenkreises, in welchem der Zögling sich späterhin freier umherbewegt und selbständig anbaut[25]).

Liebe beruht auf dem Einklange der Empfindungen, und auf Gewöhnung. Daraus erhellt sogleich, wie schwer es einem Fremden werden muß, sie zu erwerben. Der erwirbt sie gewiß nicht, der sich absondert, viel im hohen Tone spricht, und sich mit kleinlich abgemessenem Anstande bewegt. Aber auch der erwirbt sie nicht, der sich gemein macht, und, wo er gefällig, aber zugleich überlegen sein sollte, nach eignem Genusse hascht, indem er an dem Genuß der Kinder theilnimmt. Der Einklang der Empfindungen, den die Liebe fordert, kann auf zweierlei Weise entstehen: der Erzieher geht ein in die Empfindungen des Zöglings, und schließt sich, mit aller Feinheit, ohne davon zu reden, denselben an; oder er sorgt, daß er selbst auf gewisse Weise der Mitempfindung des Zöglings erreichbar werde, welches schwerer ist, aber dennoch mit dem vorigen verbunden werden muß, weil nur dann der Zögling eigne Kraft in das Verhältniß legen kann, wenn es ihm möglich ist, sich auf irgend eine Art mit dem Erzieher zu thun zu machen[26]).

Aber die Liebe des Knaben ist vergänglich und flüchtig, wenn nicht hinreichende Gewöhnung hinzukommt. Längere Zeit, warme Sorgfalt, Alleinsein mit dem Einzelnen, dies giebt dem Verhältniß Stärke. — Wie sehr die Liebe, wenn sie einmal gewonnen ist, das Regieren erleichtert, braucht nicht erst gesagt zu werden; aber sie ist der eigentlichen Erziehung so wichtig — indem sie dem Zögling die Geistesrichtung des Erziehers mittheilt — daß diejenigen dem größten Tadel unterliegen, die sich ihrer zu den selbstgefälligen Proben von Gewalt über die Kinder so gern und so verderblich bedienen! —

Die Autorität ist am natürlichsten beim Vater; denn bei ihm, dem alles folgt, an den sich alles wendet, von dem die Einrichtung der Hausgeschäfte bestimmt und verrückt, oder vielmehr dem sie von der Mutter gleichsam entgegengebogen wird, springt am sichtbarsten die Ueberlegenheit des Geistes hervor, der es zugestanden ist, mit wenigen Worten der Mißbilligung oder des Beifalls niederzuschlagen oder zu erfreuen.

Die Liebe ist am natürlichsten bei der Mutter; bei ihr, die unter Aufopferungen aller Art die Bedürfnisse des Kindes, wie sonst niemand, erforscht und verstehen lernt; die zwischen sich und dem Kinde viel früher eine Sprache bereitet und bildet, als irgend ein andrer zu dem Kleinen die Wege der Mittheilung findet; die, von der Zartheit des Geschlechts begünstigt, so leicht den Ton der Einstimmung in die Gefühle ihres Kindes zu treffen weiß, dessen sanfte Gewalt, nie gemißbraucht, auch nie seine Wirkung verfehlen wird.

Sind nun Autorität und Liebe die besten Mittel, den Effekt der frühesten Unterwerfung des Kindes so weit aufrecht zu erhalten, als es der fernern Regierung bedarf: so möchte wohl folgen, daß diese Regierung am besten in deren Händen bleibe, denen sie von Natur anvertraut ward; da hingegen eigentliche Erziehung, hauptsächlich Bildung des Gedankenkreises, wohl nur von solchen Personen wird ausgehen können, deren besondre Uebungen es mit sich bringen, die Weite des menschlichen Gedankenfeldes nach allen Richtungen zu durchwandern; und, was in demselben höher und was tiefer liege, was steiler und was flacher sei, mit möglichst genauem Maße zu unterscheiden. Weil aber Autorität und Liebe mittelbar so viel über die Erziehung vermögen: so darf der Gedankenbildner sein Geschäft, zu welchem ihm ohnehin nur das Zutrauen eine immer begrenzte Erlaubniß geben konnte, nicht still für sich und mit Ausschließung der Eltern treiben zu wollen den Stolz hegen; er würde dadurch Kräfte in ihrer Wirksamkeit stören, deren Ersatz ihm nicht leicht sein kann.

Soll aber ja die Regierung der Kinder andern Personen, als den Eltern, übertragen werden, so kommt es darauf an, sie so leicht einzurichten als möglich. Dieses nun hängt ab von dem Verhältniß der kindlichen Beweglichkeit zu dem Spielraum, den sie findet. In Städten können die Kinder vielen Menschen viel verderben: hier müssen sie in engen Schranken gehütet werden; und das so viel mehr, weil die Beweglichkeit durch das Beispiel, was so viele Kinder einander gegenseitig geben, sehr gereizt und erhöht wird. Nirgends ist daher die Regierung schwerer, als bei Instituten in Städten, — die man zwar Erziehungsinstitute nennt, aber schwerlich mit vielem Rechte, denn wo schon die Regierung so mühsam ist, was wird da aus der Erziehung? Auf dem Lande hingegen könnten Institute den Vortheil des weiten Spielraums benutzen, wenn nur auch da nicht die Verantwortlichkeit für so viele oft zu ängstlichen Maßregeln riethe, die, um ungewisse Uebel zu verhüten, den gewissesten und allgemeinsten Schaden anrichten. — Mit dem größten Rechte aber haben die Erzieher längst darauf gesonnen, den Kindern eine Menge angenehmer und unschädlicher Beschäftigungen darzubieten, um dadurch die Unruhe abzuleiten, welche einzudämmen zu schwer ist. Es ist darüber so vieles gesagt, daß ich füglich davon schweigen kann[27]). — Wo die Umgebung so beschaffen ist, daß die kindliche Beweglichkeit von selbst die Gleise des Nützlichen findet, und sich darin erschöpft, da geht die Regierung am besten.

III.

Regierung, gehoben durch Erziehung.

Drohung, in Nothfällen durch Zwang bewährt, Aufsicht die im allgemeinen weiß, was den Kindern begegnen könnte, — Autorität und Liebe, verbunden: — diese Kräfte werden ziemlich leicht bis auf

einen gewissen Grad sich der Kinder versichern; aber je höher die Saite schon gespannt ist, desto mehr Kraft braucht es verhältnißmäßig, um sie noch vollends zum rechten Ton hinaufzutreiben. Den pünktlichen Gehorsam, der auf der Stelle und mit ganzer Willigkeit folgt, und welchen die Erzieher nicht ganz ohne Grund als ihren Triumph ansehen, — wer wollte diesen durch lauter einengende Maßregeln, vollends durch militärische Strenge, von den Kindern erpressen? Vernünftigerweise kann man ihn nur an ihren eignen Willen knüpfen; dieser aber ist nur als Resultat einer schon etwas vorgerückten, echten Erziehung zu erwarten.

Angenommen, der Zögling habe schon das lebhafte Gefühl von dem Gewinn, den ihm die geistige Führung bringt, und von dem Verlust, den er mit deren Entziehung, ja mit jeder Verminderung derselben leiden würde[28]): dann kann man ihm vorstellen, man bedürfe, als Bedingung des Fortgangs der Führung, eines durchaus festen Verhältnisses, auf welches in allen Fällen zu rechnen sei; man bedürfe es, augenblickliche Folgsamkeit dreist voraussetzen zu können, sobald man Gründe habe, sie zu fordern. Von eigentlich blindem Gehorsam ist hier gar nicht die Rede; er besteht mit keinem geselligen Verhältniß. Aber es giebt allenthalben Fälle, wo nur Einer entscheiden kann, und wo die Uebrigen ihm ohne Widerrede folgen müssen; so doch, daß sie bei der ersten Muße Rechenschaft erhalten, warum so und nicht anders entschieden sei; daß demnach der Befehl ihrer eignen künftigen Kritik entgegengeht. Ueberzeugung von der Nothwendigkeit der Subordination muß also einräumen, was man sich selbst nicht herausnehmen würde. So auch in der Erziehung. Der fremde Erzieher vollends kompromittirt sich geradezu, wenn er eine Herrschaft sich anzumaßen scheint, die nicht entweder von der elterlichen abgeleitet, oder vom Zöglinge selbst zugestanden ist.

IV.

Vorblicke auf die eigentliche Erziehung, gegenüber der Regierung.

Auch die eigentliche Erziehung kennt etwas, das Zwang heißen kann; sie ist zwar niemals hart, aber oft sehr strenge. Ihr Aeußerstes ist das bloße Wort: ich will; welchem bald das bloße Wort: ich wünsche, ohne Zusatz ausgesprochen, gleichbedeutend wird; so daß beide Ausdrücke große Diskretion im Gebrauch erfordern. Denn sie muthen dem Zöglinge etwas an, das nur Ausnahme sein kann; Resignation nämlich auf Mittheilung und gemeinschaftliches Durchdenken der Gründe. Dadurch bezeichnen sie eine seltne Mißstimmung des Erziehers, und außerordentliche Ursachen derselben, die aufgesucht sein wollen, um ausgeglichen zu werden.

Minder plötzlich macht sich die Erziehung eben so drückend durch beharrliches Verlangen dessen, was sehr ungern geschieht; durch beharr-

liche Nichtachtung der Wünsche des Zöglings. In diesem, wie in jenem Fall, erinnert sie stillschweigend, und, sollte es nöthig sein, laut, an den vorangegangenen Vertrag: unser Verhältniß besteht und bleibt nur auf diese und diese Bedingungen. Das hat freilich keinen Sinn, wenn nicht der Erzieher sich wirklich eine gewisse freie Stellung zu verschaffen wußte.

Hieran grenzt Entziehung der gewohnten Zeichen von Gefälligkeit und Beifall; welches wieder voraussetzt, daß in der Regel dem Zögling als Menschen alle Humanität, und vielleicht als liebenswürdigen Knaben alles verdiente liebevolle Anschließen entgegenkomme. Und hierin steckt die noch höhere Voraussetzung: man habe Sinn für alles, was Menschheit und Jugend Schönes und Anziehendes besitzen können. Der Melancholische, dem dieser Sinn stumpf wurde, meide lieber die Jugend; sie versteht nicht einmal, ihn mit gebührender Nachsicht zu betrachten. Nur wer viel empfangen, und eben darum viel wiedergeben kann, der kann auch viel entziehen, und durch solchen Druck Stimmung und Aufmerksamkeit des jugendlichen Gemüths nach seinem Gutfinden lenken.

Aber er wird sie nicht lenken, ohne ihr die Freiheit seiner eignen Stimmung größtentheils zu opfern! Mit stetem, kaltem Gleichmuth, wie wollte er doch in den Knaben, der für sich selbst im Mittagslichte der Sorglosigkeit[29]) und wachsender Körperkräfte wandelt, die feinen Schattirungen geistiger Bewegungen bringen, ohne welche es keine rege Theilnahme, keinen lautern Geschmack, ja selbst keinen wahren Scharfsinn, noch Beobachtungsgeist geben kann? Und die wenigsten Naturen gehen von selbst aus der Flachheit heraus, welche das ausmacht, was wir gemein nennen; die wenigsten können den Geist der **Unterscheidung**, welchem es zukommt, zu bilden nach innen und nach außen, — anders als mitgetheilt empfangen. Der Erzieher muß daher den Knaben aufstören, indem er in ihm unterscheidet; er muß ihm sein Bild zurückwerfen, begabt mit der dehnenden und der hemmenden Kraft, welche den in eigner Bildung begriffenen Menschen treibt und drängt. Diese Kraft, woher nähme er sie, als aus seiner eignen bewegten Seele? — Wie dem Erzieher wird, indem solche und andre Gesinnungen sich im Knaben hervorthun, dies nachzuempfinden ist das erste Ausgehen aus der Roheit, und die unmittelbarste Wohlthat der Erziehung. Aber es vorzuempfinden erfordert einen schmerzhaften Wechsel der eignen Gefühle, der dem reifen Manne nicht mehr ziemt, und nur demjenigen angemessen und natürlich ist, welcher sich selbst noch in der Periode des Ringens nach Bildung befindet. Daher ist das Erziehen die Sache junger Männer, in den Jahren, wo die Reizbarkeit gegen die eigne Kritik am höchsten, und wo es in der That eine treffliche Hilfe ist, in dem Blick auf ein früheres Alter die unversehrte Fülle menschlicher Fähigkeit vor sich zu haben, mit der ganzen Aufgabe, das Mögliche wirklich zu machen, und mit dem Knaben sich selbst zu erziehen. Diese Reizbarkeit kann nicht anders als schwinden mit der Zeit, sei es, weil

ihr Genüge geschah, oder weil die Hoffnung sinkt und die Geschäfte drängen. Mit ihr schwindet die Kraft und die Neigung zum Erziehen.

Die Umstände entscheiden, ob viel oder wenig Sprache nöthig sei für die Aeußerung der eignen Bewegung. Ein verschlossenes Gemüth, das niemals redend überflösse, ein unbehilfliches Organ ohne Tiefe und Höhe, ein Ausdruck ohne Manigfaltigkeit der Wendungen, unfähig, den Unwillen mit Würde und den Beifall mit froher Innigkeit auszusprechen: — würden den besten Willen im Stiche lassen und das feinste Gefühl in Verlegenheit setzen. Es giebt viel zu reden bei der Erziehung! und manches zu extemporiren, was zwar des künstlichen Schmuckes, aber nicht ganz der Form entbehren kann.

Wie oft ist Nachdruck nöthig, der frei sein muß von Härte! Woher nähme man ihn, als durch irgend eine überraschende Wendung? durch einen Ernst, der fortschreitend sich vertieft und Besorgniß erregt, wo er enden werde? durch Maßregeln, die etwas bauen oder zerstören, was ein Andenken sein wird der getäuschten, wie der erfüllten Hoffnung? Die Persönlichkeit tritt in sich zurück; sie reißt sich los wie aus einem Mißverhältniß, das ihrer zu spotten schien. Oder sie tritt hervor; sie erhebt sich über das Kleinliche, worin es ihr zu enge wurde. Der Zögling sieht die zerrissenen Faden liegen; sinnt vorwärts und rückwärts, es schimmert ihm der rechte Grund oder das rechte Mittel, und wie er bereit ist, aufzufassen und herzustellen, eilt ihm der Erzieher entgegen, zerstreut das Dunkel, hilft das Zerrissene verknüpfen, das Schwierige ebnen, das Wankende befestigen. — Diese Ausdrücke sind zu allgemein, zu figürlich: — schafft Euch selbst Beispiele, sie zu erläutern[30]).

Nur kein langes Schmollen! keine künstliche Gravität! keine mystische Verschlossenheit! — Und vor allem — keine geschminkte Freundlichkeit! Das Gerade muß allen Bewegungen bleiben, wie manigfaltig sie die Richtung wechseln mögen.

Viele Erfahrungen wird der Zögling an dem Erzieher machen müssen, ehe die feine Lenksamkeit hervorgeht, die aus bloßer Kenntniß und Schonung seines Gefühls entspringen soll. Wie sie aber sich zeigt, muß das Betragen des Erziehers stetiger, gleichförmiger werden; er darf nicht in den Verdacht kommen, als könne mit ihm kein festes Verhältniß gelingen, als könne man nicht sicher an seinem Herzen ruhen.

Zweites Kapitel.

Eigentliche Erziehung.

Die Kunst, ein kindliches Gemüth in seinem Frieden zu stören, — es an Zutrauen und Liebe zu binden, um es nach Gefallen zu drücken und zu reizen, und in der Unruhe der spätern Jahre vor der

Zeit umherzuwälzen, — dies wäre die hassenswürdigste aller bösen Künste: wenn sie nicht einen Zweck zu erreichen hätte, der solchen Mitteln eben in dessen Augen zur Entschuldigung dienen könnte, von welchem der Vorwurf zu befürchten stünde.

„Du wirst es einst verdanken!" spricht der Erzieher zum weinenden Knaben; und in der That, nur diese Hoffnung entschuldigt die Thränen, die er ihm auspreßt. — Er hüte sich, in zu großer Sicherheit zu starke Mittel zu oft zu brauchen! Nicht alles Gutmeinen wird verdankt, und es ist ein schlimmer Platz in der Klasse derer, welche mit verkehrtem Diensteifer da Wohlthaten anrechnen, wo der andre nur Uebel empfindet! — Daher die Warnung: nicht zu viel zu erziehen; — sich zu enthalten alles entbehrlichen Aufwandes derjenigen Gewalt, durch welche man hin und her biegt, die Stimmung beherrscht und den Frohsinn stört. Gestört wird so zugleich die künftige heitre Erinnerung an die Kindheit, — und der heitere Dank, der allein wahrhaft dankt!

Wollen wir nun lieber gar nicht erziehen? uns aufs Regieren beschränken; und auch dieses Geschäft auf das Nothwendigste zusammenziehen? — Wenn jedermann aufrichtig sein will, so werden viele Stimmen dafür sein. Man wird uns das gepriesene England auch hier wieder preisen, und, ist man erst ins Preisen hineingerathen, so wird man selbst den Mangel an Regierung zu entschuldigen wissen, der so manigfaltige Lizenzen den jungen Herren von Stande auf der glücklichen Insel gestattet. — Lassen wir allen Dispüt! Es fragt sich ja für uns bloß: **können wir Zwecke des künftigen Mannes voraus wissen, welche frühzeitig statt seiner ergriffen und in ihm selber verfolgt zu haben, er uns einst danken wird?** Alsdann brauchts keiner weitern Gründe; wir **lieben** die Kinder, und lieben in ihnen den Menschen; — die Liebe liebt die Bedenklichkeiten nicht; so wenig als sie auf kategorische Imperative wartet[80]).

I.

Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach?

Das Streben nach wissenschaftlicher Einheit verführt oftmals die Denker, das künstlich in einander drängen und aus einander deduziren zu wollen, was seiner Natur nach als Vieles neben einander steht. Ist man doch sogar zu dem Fehler hingerissen worden, aus der Einheit des Wissens Einheit der Dinge zu machen und diese mit jener — zu postuliren! — Solche Mißgriffe berühren die Pädagogik nicht: desto stärker macht sich aber das Bedürfniß fühlbar, das Ganze eines so unermeßlich vieltheilichten, und doch in allen seinen Theilen innigst verbundenen Geschäfts, wie die Erziehung es ist, in einen Gedanken fassen zu können, aus welchem Einheit des Plans und **konzentrirte Kraft** hervorgehe. — Sieht man also auf das Resultat, was die pädagogische Forschung ergeben muß, um vollkommen brauchbar zu sein: so wird

man getrieben, für die Einheit, deren das Resultat nicht entbehren kann, auch Einheit des Prinzips, aus welchem es erwartet wird, zu fordern und vorauszusetzen. Alsdann kommt es auf zweierlei an;[31]) erstlich ob man, wenn ja ein solches Prinzip statt fände, die Methode kennt, auf Einen Begriff eine Wissenschaft zu bauen? — Zweitens, ob das Prinzip, welches sich etwa darbietet, wirklich die ganze Wissenschaft ergiebt? Drittens, ob diese Konstruktion der Wissenschaft, und diese Ansicht, welche sie giebt, die einzige sei, oder ob es noch andre, wenn gleich minder zweckmäßige, dennoch auch natürliche gebe, die man also nicht ganz ausschließen könne? — Ich habe in einer Abhandlung, welche der zweiten Auflage meines ABC der Anschauung angehängt ist, den höchsten Zweck der Erziehung, Moralität, nach der Methode behandelt, die hier nöthig schien. Ich muß in aller Rücksicht sehr bitten, den Aufsatz, ja die ganze Schrift mit der gegenwärtigen genau zu vergleichen; wenigstens muß ich voraussetzen, daß es geschehe, um Wiederholungen vermeiden zu können. — Für die richtige Auffassung jener Abhandlung wird es vor allem darauf ankommen, ob man bemerke, wie sich die sittliche Bildung auf die übrigen Theile der Bildung beziehe, d. h. wie sie dieselben als Bedingungen voraussetze, unter denen allein sie mit Sicherheit hervorgebracht werden könne? Unverblendete werden hoffentlich leicht erkennen, daß das Problem der sittlichen Erziehung nicht ein abtrennbares Stück ist von dem der ganzen Erziehung, sondern daß es mit den übrigen Erziehungssorgen in einem nothwendigen, weit umhergreifenden Zusammenhange stehe. Aber die Abhandlung selbst kann zeigen, wie dieser Zusammenhang doch nicht genau alle Theile der Erziehung in dem Maße trifft, daß wir diese Theile nur so fern sie in diesem Zusammenhange stehen, zu pflegen Ursache hätten. Vielmehr drängen sich andre Ansichten, von dem unmittelbaren Werthe einer allgemeinen Bildung, herbei, welche aufzuopfern wir nicht befugt sind[32]). — Demnach ist, meiner Ueberzeugung nach, die Betrachtungsart, welche das Sittliche an die Spitze stellt, allerdings die Hauptansicht der Erziehung, aber nicht die einzige und umfassende. Es kommt hinzu, daß die Untersuchung, welche in jener Abhandlung angefangen ist, sollte sie durchgeführt werden, ihren Weg gerade mitten durch ein vollständiges System der Philosophie nehmen müßte. Nun aber hat die Erziehung nicht Zeit zu feiern, bis — irgend einmal — die philosophischen Untersuchungen im Reinen sein werden. Vielmehr ist der Pädagogik zu wünschen, daß sie so unabhängig als möglich von philosophischen Zweifeln erhalten werde. Aus allen diesen Gründen nehme ich hier einen Weg, der für die Leser leichter und weniger verirrlich, für die Wissenschaft mehr alle Punkte unmittelbar berührend, für das letzte Durchdenken und Zusammenfassen des Ganzen aber in so fern nicht vortheilhaft ist, daß immer von gespaltenen Rücksichten etwas übrig bleibt, und an der vollkommensten Vereinigung des Manigfaltigen etwas fehlt. Dies für diejenigen, welche zu richten, — oder besser, welche

selbst eine Pädagogik aus eignen Mitteln zu erbauen sich berufen fühlen. —

Aus der Natur der Sache — kann sich unmöglich Einheit des pädagogischen Zwecks ergeben; eben darum, weil alles von dem Einen Gedanken ausgehen muß: **der Erzieher vertritt den künftigen Mann beim Knaben; folglich, welche Zwecke der Zögling künftig als Erwachsener sich selbst setzen wird, diese muß der Erzieher seinen Bemühungen jetzt setzen; ihnen muß er die innere Leichtigkeit im voraus bereiten.** Er darf die Thätigkeit des künftigen Mannes nicht verkümmern: folglich sie nicht jetzt an einzelnen Punkten festheften, und eben so wenig sie durch Zerstreuung schwächen. Er darf weder an der Intension, noch an der Extension etwas verloren geben, das nachher von ihm wiedergefordert werden könnte. Wie groß oder wie klein nun diese Schwierigkeit sein möge, so viel ist klar: **weil menschliches Streben vielfach ist, so müssen die Sorgen der Erziehung vielfach sein.**

Damit aber ist nicht gesagt, daß nicht das Viele der Erziehung sich leicht einem oder wenigen formalen Hauptbegriffen unterordnen lasse*). Vielmehr sondert sich uns sogleich das Reich der künftigen Zwecke des Zöglings in die Provinz der **bloß möglichen** Zwecke, die er vielleicht einmal ergreifen und in beliebiger Ausdehnung verfolgen möchte: — und in die, davon völlig abgetrennte Provinz der **nothwendigen** Zwecke, welche außer acht gelassen zu haben er sich nie verzeihen könnte; — mit einem Wort, der Zweck der Erziehung zerfällt nach den Zwecken der **Willkür** (nicht des Erziehers, noch des Knaben, sondern des künftigen Mannes,) und den Zwecken der **Sittlichkeit**. Diese beiden Hauptrubriken liegen einem jeden sogleich vor, der sich nur an die bekanntesten Grundgedanken der Sittenlehre erinnert.

II.

Vielseitigkeit des Interesse: — Charakterstärke der Sittlichkeit.

1) Wie kann der Erzieher sich die bloß **möglichen** künftigen Zwecke des Zöglings im voraus zueignen?

Das Objektive dieser Zwecke, als Sache der bloßen Willkür, hat für den Erzieher gar kein Interesse. Nur das Wollen des künftigen Mannes selbst, und folglich die Summe der Ansprüche, die er in und mit diesem Wollen an sich selbst machen wird, — ist dem Erzieher Gegenstand seines **Wohlwollens**; und die Kraft, die ursprüngliche Lust, die Aktivität, wodurch jener seinen eignen Ansprüchen wird Zahlung zu leisten haben, ist für diesen — Gegenstand der Beurtheilung nach

*) In wissenschaftlicher Rücksicht muß ich hier wohl bemerken, daß Begriffe und Sätze, denen man ein Manigfaltiges bloß unterordnen **kann**, ohne daß es mit strenger Nothwendigkeit sich **aus ihnen** ergäbe, — mir nicht Prinzipien heißen.

der Idee der **Vollkommenheit**[83]). Also schwebt uns hier nicht eine gewisse Anzahl einzelner Zwecke, (die wir überall nicht vorher wissen können), sondern die Aktivität des heranwachsenden Menschen überhaupt vor, — das Quantum seiner innern, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit. Je größer dies Quantum, — je **voller, ausgedehnter, und in sich zusammenstimmender** — desto vollkommner; und desto mehr Sicherheit unserm Wohlwollen.

Nur darf die Blume ihren Kelch nicht sprengen, — die Fülle nicht Schwäche werden durch zu weit fortgesetzte Zerstreuung in Vielerlei. — Die menschliche Gesellschaft hat längst Theilung der Arbeit nöthig gefunden, damit jeder das, was er fertigt, recht machen könne. Aber je eingeschränkter, je vertheilter das Fertigen, desto vielfältiger das **Empfangen** eines jeden Einzelnen von allen Uebrigen. Da nun die geistige Empfänglichkeit auf **Geistesverwandtschaft**, und diese auf **ähnlichen Geistesübungen** beruht: so versteht sich, daß im höhern Reiche der eigentlichen Menschheit die Arbeiten nicht bis zur gegenseitigen Unkunde vereinzelt werden dürfen. Alle müssen Liebhaber für alles, jeder muß Virtuose in Einem Fache sein. Aber die einzelne Virtuosität ist Sache der Willkür; hingegen die manigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus manigfaltigen Anfängen des eignen Strebens entstehen kann, — ist Sache der Erziehung. Daher nennen wir als ersten Theil des pädagogischen Zwecks **Vielseitigkeit des Interesse**, welche von ihrer Uebertreibung, der Vielgeschäftigkeit, unterschieden werden muß. Und weil die Gegenstände des Wollens, die einzelnen Richtungen selbst, uns, keine mehr als die andre, interessiren, so setzen wir, damit nicht Schwäche neben der Stärke mißfalle, noch das Prädikat hinzu: **gleichschwebende** Vielseitigkeit. Dadurch wird der Sinn des gewöhnlichen Ausdrucks: harmonische Ausbildung aller Kräfte, erreicht sein; bei welchem zu fragen wäre, was man sich bei einer Vielheit von Seelenkräften denke? und was Harmonie verschiedenartiger Kräfte bedeuten solle?[33]) —

2) Wie soll der Erzieher sich den nothwendigen Zweck des Zöglings zueignen?

Da die Sittlichkeit einzig und allein in dem eignen Wollen nach richtiger Einsicht ihren Sitz hat, so versteht sich zuvörderst von selbst, die sittliche Erziehung habe nicht etwa eine gewisse Aeußerlichkeit der Handlungen, sondern die Einsicht samt dem ihr angemessenen Wollen im Gemüthe des Zöglings hervorzubringen.

Die metaphysischen Schwierigkeiten, welche an dem Hervorbringen haften, lasse ich bei Seite. Wer zu erziehen versteht, vergißt sie; wer nicht darüber hinaus kann, der bedarf, vor der Pädagogik, einer Metaphysik, und der Ausgang seiner Spekulationen wird ihm zeigen, ob Erziehung für ihn ein möglicher Gedanke sein darf oder nicht.

Ich blicke ins Leben: und finde sehr viele, denen die Sittlichkeit etwas Beschränkendes, sehr wenige, denen sie ein Prinzip des Lebens

selbst ist. Die meisten haben einen Charakter außer der Güte, und einen Lebensplan nur für ihre Willkür; das Gute thun sie gelegentlich, und sie vermeiden gern das Schlechte, wenn das Bessere zum nämlichen Ziel führt. Moralische Grundsätze sind ihnen langweilig, weil daraus für sie nichts folgt, als hie und da eine Hemmung des Gedankenflusses; ja was gegen diese Hemmung anstößt, ist ihnen willkommen; der junge Wildfang hat ihre Theilnahme, wenn er mit einiger Kraft fehlt, und sie verzeihen im Grunde ihres Herzens alles, was nicht lächerlich und nicht tückisch ist. In ihren Rang den Zögling hineinzuführen — wenn das die Aufgabe der sittlichen Erziehung ist, so haben wir leichte Arbeit: wir dürfen nur dafür sorgen, daß er ungeneckt, unbeleidigt, im Gefühl seiner Kraft heranwachse, und gewisse Prinzipien von Ehre bekomme, die sich leicht einprägen, weil sie von der Ehre nicht als von einem mühsamen Erwerbe, sondern als von einem Besitze reden, mit dem man von der Natur begabt sei, und der nur bei gewissen Gelegenheiten nach konventionellen Formeln müsse gehütet und geltend gemacht werden. — Aber wer steht uns dafür, daß nicht der künftige Mann das Gute selbst aufsuchen, es zum Gegenstand seines Willens, zum Ziel seines Lebens, zum Richtmaß seiner Selbstkritik machen werde? Wer schützt uns gegen die Strenge, die dann auf uns herübergleiten wird? Wie wenn er uns zur Rede stellte darüber, daß wir uns unterfingen, dem Zufall vorzugreifen, der doch vielleicht! — bessere Gelegenheiten der innigen Geisteserhebung, und gewiß nicht die Einbildung, man sei erzogen, herbeigeführt hätte? — Man hat Beispiele der Art! Und es ist niemals sicher, sich zum Geschäftsführer eines andern aufzuwerfen, wenn man nicht Lust hat, die Sache recht zu machen. Einem Manne vollends von streng sittlichen Begriffen gegenüber, möchte wohl niemand einer so schweren Verurtheilung unterliegen, als wer sich einen Einfluß über ihn anmaßte, der ihn hätte schlechter machen können.

Also, daß die Ideen des Rechten und Guten, in aller ihrer Schärfe und Reinheit, die eigentlichen Gegenstände des Willens werden, daß ihnen gemäß sich der innerste, reelle Gehalt des Charakters, der tiefe Kern der Persönlichkeit bestimme, mit Hintansetzung aller andern Willkür — das und nichts minderes ist das Ziel der sittlichen Bildung. Und wiewohl man mich nicht vollkommen versteht, wenn ich die Ideen des Rechten und Guten kurzweg nenne, so ist doch zu unserm Heil die Sittenlehre endlich der Halbheiten entwöhnt, zu welchen sie sich, unter der Form der Genußlehre, früherhin zuweilen herabließ, — mein Hauptgedanke also ist im Klaren.

III.

Individualität des Zöglings, als Inzidenzpunkt.

Der Erzieher strebt ins allgemeine; der Zögling aber ist ein einzelner Mensch.

Ohne die Seele aus allerlei Kräften zu mischen, und ohne das Gehirn aus positiv behilflichen Organen[34]), die dem Geiste wohl einen Theil seiner Arbeit abnehmen könnten, zu konstruiren, müssen wir die Erfahrungen, nach welchen das geistige Wesen bei solcher und andrer Einkörperung solche und andre Schwierigkeiten, und, ihnen gegenüber, relative Leichtigkeiten in seinen Funktionen antrifft, — gerade so groß sie sind, unangefochten stehen lassen.

So sehr wir nun aufgefordert sind, die Biegsamkeit solcher Anlagen durch Versuche zu erproben, und keinesweges durch den Respekt vor ihrer Uebermacht unsrer Trägheit das Wort zu reden: so sehen wir doch voraus, immer werde auch die reinste, gelungenste Darstellung der Menschheit zugleich einen besondern Menschen zeigen;[35]) ja wir fühlen sogar, die Individualität müsse hervortreten, damit nicht das bloße Exemplar der Gattung neben der Gattung selbst kleinlich erscheine und als gleichgiltig verschwinde; wir wissen endlich, wie wohl es den Menschen thue, daß für verschiedne Geschäfte verschiedene sich bereiten und bestimmen. Auch offenbart sich mitten unter den Bemühungen des Erziehers immer mehr das Eigne des jungen Menschen; glücklich genug, wenn es denselben nur nicht gerade entgegenstrebt, oder auch mit schiefer Richtung dergestalt darauf trifft, daß irgend etwas Drittes, was weder dem Zögling, noch dem Erzieher recht ist, daraus entspringt! Das Letztre begegnet fast immer denen, welche überhaupt nicht mit Menschen umzugehen, daher auch im Knaben den schon vorhandenen Menschen nicht zu nehmen wissen. —

Aus dem allen geht für den Zweck der Erziehung eine negative Bestimmung hervor, die eben so wichtig, als schwer ist zu beobachten; diese nämlich: die Individualität so unversehrt als möglich zu lassen. Dazu wird vorzüglich erfordert, daß der Erzieher seine eignen Zufälligkeiten wohl unterscheide, und genau aufmerke auf die Fälle, wo er anders wünscht, der Zögling anders handelt, und kein wesentlicher Vorzug auf einer oder der andern Seite ist. Hier muß sogleich der eigne Wunsch weichen; es muß wo möglich sogar die Aeußerung desselben unterdrückt werden. Mögen unverständige Eltern nach ihrem Geschmack ihre Söhne und Töchter zustutzen, mögen sie auf das ungehobelte Holz allerlei Firniß auftragen, — der in den Jahren der Selbständigkeit gewaltsam wieder abgerissen wird, freilich nicht ohne Schmerz und Schaden: — der wahre Erzieher, wenn er nicht wehren kann, wird wenigstens nicht theilnehmen; ihn beschäftigt sein eigner Bau, zu welchem er in Kinderseelen immer weiten, leeren Raum findet. Er wird sich hüten, Geschäfte, die keinen Dank verdienen können, zu übernehmen; er läßt gern der Individualität den einzigen Ruhm unverkümmert, dessen sie fähig ist, nämlich scharf gezeichnet und bis zum Auffallenden kenntlich zu sein; er sucht für sich eine Ehre darin, daß man an dem Manne, der seiner Willkür unterworfen war, das reine Gepräge der Person, der Familie, der Geburt und der Nation unverwischt erblicke.

IV.

Ueber das Bedürfniß, die zuvor unterschiedenen Zwecke zu vereinigen.

Aus Einem Punkte konnten wir unsre pädagogische Absicht uns nicht entwickeln, ohne den manigfaltigen Aufforderungen, die in der Sache liegen, das Auge zu verschließen: in Einen Punkt zurückführen müssen wir denn wenigstens, was Zweck eines einzigen Plans sein soll. Denn wo sollte sonst unsre Arbeit anfangen? wo enden? wohin sich retten vor den in jedem Augenblick andringenden Forderungen der vielgespaltenen Rücksichten? Kann man mit Nachdenken erzogen haben, ohne vom tiefen Bedürfniß der Einheit des Zwecks jeden Tag ergriffen worden zu sein? Kann man zu erziehen gedenken, ohne zu erschrecken vor der Masse der vielfachen Sorgen und Aufgaben, die da bevorstehen?

Die Individualität, ist sie mit Vielseitigkeit verträglich? Kann man jene schonen, indem man diese ausbildet? Das Individuum ist höckerig; die Vielseitigkeit ist eben, glatt, rund, denn sie sollte nach unsrer Forderung gleichschwebend gebildet werden. Die Individualität ist bestimmt und begrenzt; das vielgestaltete Interesse strebt hinaus in alle Weiten; es muß sich hingeben, wo jene unbewegt bleiben oder zurückstoßen würde; es muß wechselnd umhergehen, während jene in sich ruhig liegt, um ein andermal heftig hervorzuspringen.

Wie steht die Individualität zum Charakter? Mit ihm scheint sie zusammenzufallen — oder ihn gerade auszuschließen. Denn am Charakter kennt man den Menschen; aber am sittlichen Charakter sollte man ihn kennen. Das minder sittliche Individuum nun ist nicht an der Sittlichkeit, hingegen an vielen andern individuellen Zügen kenntlich; und diese eben werden, so scheint es, seinen Charakter ausmachen.

Ja die allerschlimmste Schwierigkeit liegt zwischen den beiden Hauptpartien des pädagogischen Zwecks selbst. Wie wird doch die Vielseitigkeit sichs gefallen lassen, in die engen Schranken der Sittlichkeit einzukriechen: und wie wird die ernste Einfachheit der sittlichen Demuth es aushalten, in die bunten Farben eines manigfaltigen Interesse gekleidet zu werden?

Sollte es der Pädagogik je einfallen, sich zu beklagen, sie werde im Ganzen mit ziemlicher Mittelmäßigkeit durchdacht und betrieben: so mag sie sich nur an diejenigen halten, welche uns durch ihre Entwickelung der Bestimmung des Menschen so wenig Hilfe geleistet haben, um uns aus der leidigen Mitte zwischen jenen Rücksichten, die, wie es scheint, mit einander werden akkordiren müssen, herauszuwinden. Denn über dem Hinaufschauen zu der Hoheit unsrer Bestimmung wird gewöhnlich die Individualität und das irdisch-vielfache Interesse vergessen, — bis es bald darauf jene vergessen macht; — und indem man die

Sittlichkeit in den Glauben an transszendentale Kräfte einwiegt, stehen die wirklichen Kräfte und Mittel den Ungläubigen zu Gebote, die die Welt regieren. —

Was nun an den Vorarbeiten fehlt, auf einmal nachzuholen, wäre eine Aufgabe, an die wir hier nicht denken dürfen! Möge es nur gelingen, die Fragepunkte näher ins Auge zu rücken. — Natürlich ist es unser Hauptgeschäft, die einzelnen Hauptbegriffe, nämlich Vielseitigkeit, Interesse, Charakter, Sittlichkeit, mit aller Sorgfalt zu zergliedern, da wir ja auf sie alle Bemühungen, die wir uns vorsetzen, zu richten haben. Während der Zergliederung möchten sich denn vielleicht die Verhältnisse des einen zum andern von selbst zurechtsetzen. Was aber die Individualität anlangt, so ist sie offenbar ein psychologisches Phänomen; die Betrachtung derselben müßte also der oben erwähnten zweiten Hälfte der Pädagogik anheim fallen, die auf theoretische Begriffe, wie die gegenwärtige auf praktische, zu bauen haben würde.

Ganz können wir doch aber hier die Individualität nicht bei Seite legen; wir würden sonst von ihr eine beständig störende Reminiszenz übrig behalten; wir würden gehindert sein, uns dem Durchdenken der Haupttheile des pädagogischen Zwecks mit gutem Zutrauen hinzugeben. Darum müssen einige Schritte zur Ausgleichung der Individualität mit Charakter und Vielseitigkeit hier gleich geschehen; alsdann kann man die gemachten Bestimmungen und Verknüpfungen in Gedanken zu den folgenden Büchern mit herübernehmen, und sich ferner üben, die Gegenstände der Erziehung von allen Seiten in Betracht zu ziehen, ohne eins über dem andern zu verlieren. Die eigne Uebung aber können bloße Lehrsätze niemals vertreten.

V.

Individualität und Charakter.

Jedes Ding ist durch seine Individualität unterschieden von den andern der gleichen Art. Die unterscheidenden Merkmale nennt man oft individuelle Charaktere; und so wirft der Sprachgebrauch die beiden Worte unter einander, die wir gegenseitig zu bestimmen wünschten. Aber man fühlt sogleich, daß das Wort Charakter in einer andern, als in jener Bedeutung gebraucht werde, sobald von Charakteren im Schauspiel, oder auch von der Charakterlosigkeit der Kinder geredet wird. Bloße Individualitäten machen ein schlechtes Drama; und Kinder haben sehr kenntliche Individualitäten, ohne noch Charakter zu besitzen. Was Kindern fehlt, was dramatische Personen zeigen müssen, was überhaupt am Menschen als vernünftigem Wesen charakterfähig ist: das ist der Wille; und zwar der Wille im strengen Sinn, welcher von den Anwandlungen der Laune und des Verlangens

weit verschieden ist, — denn diese sind nicht **entschlossen**, der Wille aber ist es. Die Art der Entschlossenheit ist der Charakter.

Wollen, sich entschließen, dies geht im Bewußtsein vor. Die Individualität aber ist unbewußt. Sie ist die dunkle Wurzel, aus welcher unsre psychologische Ahndung dasjenige glaubt hervorsprießen zu sehen, was immer nach den Umständen anders und anders im Menschen hervortritt. Der Psycholog schreibt ihr am Ende auch den Charakter selbst zu, während der transszendentale Freiheitslehrer, der nur Augen hat für die Aeußerungen des **schon gebildeten** Charakters, das Intelligible vom Naturwesen durch eine unendliche Kluft scheidet[93]).

Der Charakter äußert sich nämlich gegen die Individualität fast unvermeidlich durch **Kampf**. Denn er ist einfach und beharrlich; sie aber sendet aus ihrer Tiefe immer andre und neue Einfälle und Begehrungen hervor; ja wenn auch ihre Aktivität besiegt ist, so schwächt sie noch die Vollziehung der Entschlüsse durch ihre manigfaltige Passivität und Reizbarkeit.

Den Kampf kennen nicht bloß die sittlichen Charaktere, es kennt ihn jeder Charakter. Denn jeder sucht Konsequenz in seiner Art. Siegend über die **bessern** Erscheinungen der Individualität, vollendet sich der Ehrgeizige, der Egoist; im Sieg über sich selbst vollendet sich der Held des Lasters wie der Held der Tugend. Im komischen Gegensatz stehen daneben die Schwächlinge, die, um auch eine Theorie und eine Konsequenz zu haben, **ihrer** Theorie den Grundsatz geben: nicht zu kämpfen, sondern sich gehen zu lassen. — Freilich ist es ein lästiger, wunderlicher Kampf aus dem Hellen ins Dunkle, aus dem Bewußtsein ins Unbewußte. Es ist wenigstens besser, ihn besonnen, als hartnäckig zu führen.

VI.

Individualität und Vielseitigkeit.

Hatten wir vorher zu scheiden, was in einander zu fallen schien: so haben wir hier zu schlichten, was sich aufheben will. —

Der Vielseitige hat kein Geschlecht, keinen Stand, kein Zeitalter! Mit schwebendem Sinn, mit allgegenwärtiger Empfindung, paßt er zu Männern, Mädchen, Kindern, Frauen; er ist, wie Ihr wollt, Höfling und Bürger, er ist zu Hause in Athen und in London, in Paris und in Sparta. Aristophanes und Plato sind seine Freunde, aber keiner von beiden **besitzt** ihn. Die Intoleranz allein ist ihm Verbrechen. Er merkt auf das Bunte, denkt das Höchste, liebt das Schönste, belacht das Verzerrte, und übt sich in jedem. Neu ist ihm nichts, frisch bleibt ihm alles. Gewohnheit, Vorurtheil, Ekel und Schlaffheit berühren ihn nie. — Erweckt den Alcibiades, führt ihn umher durch Europa, Ihr werdet den Vielseitigen sehen. — In diesem einen Menschen, dem einzigen, so viel wir wissen, war die Individualität vielseitig.

In diesem Sinne vielseitig ist der charaktervolle Mensch nicht; — weil er nicht **will**. Er will nicht der Kanal sein für alle Empfindungen, die der Moment schickt, noch der Freund für alle, die sich an ihn hängen, noch der Baum, worauf die Früchte aller Launen wachsen. Er verschmäht es, der Mittelpunkt der Widersprüche zu sein; Indifferenz und Streit sind ihm eins so verhaßt als das andre. Er hält an Innigkeit und Ernst.

Des Alcibiades Vielseitigkeit also mag sich einmal oder vielmal zur Individualität schicken, dem Erzieher, der sich der Charakterbildung nicht entschlagen kann, ist das ganz gleichgiltig. Tiefer unten wird sich der Begriff der Vielseitigkeit, als Eigenschaft der Person, ohnedas in Begriffe auflösen, die zu jenem Gemälde nicht recht passen möchten.

Aber der Individualität, die zuweilen vornehm thut, und Ansprüche macht bloß darum, weil sie Individualität ist, — dieser stellen wir das Bild der Vielseitigkeit entgegen, mit deren Ansprüchen sie die ihrigen vergleichen mag.

Wir geben also zu, daß die Individualität mit Vielseitigkeit im Streit sein könne; wir besinnen uns recht wohl, ihr selbst im Namen der letztern den Krieg erklärt zu haben, wenn sie gleichschwebend vielseitiges Interesse nicht gestatten wolle. Indem wir aber auf Vielgeschäftigkeit sogleich Verzicht gethan haben, bleibt der Individualität großer Raum übrig, sich geschäftig zu erweisen, — sich den Beruf zu wählen, — und überdem tausend kleinen Gewohnheiten und Bequemlichkeiten nachzuhängen, welche, so lange sie nicht mehr gelten wollen als sie sind, auch der Empfänglichkeit und Mobilität des Gemüths wenig schaden werden. Daß der Erzieher nicht Forderungen machen solle, um welche sich die Zwecke der Erziehung nicht bekümmern, dies war es, was zuvor festgesetzt wurde.

Es giebt viele Individualitäten; die Idee der Vielseitigkeit ist nur eine; jene sind sämtlich in ihr enthalten, wie der Theil im Ganzen. Und der Theil kann am Ganzen gemessen, — er kann auch zum Ganzen erweitert werden. Das soll hier durch die Erziehung geschehen.

Nur denke man sich diese Erweiterung nicht so, wie wenn dem vorhandenen Theile andre Theile allmählich angesetzt würden. Dem Erzieher schwebt immer die ganze Vielseitigkeit vor, aber verkleinert und vergrößert. Seine Arbeit ist, das Quantum zu vermehren, ohne den Umriß, die Proportion, die Gestalt, — zu ändern. Allein diese Arbeit, mit dem Individuum vorgenommen, ändert immer den Umriß desselben; wie wenn an einem unregelmäßig eckigen Körper aus einem gewissen Mittelpunkte allmählich eine Kugel hervorwüchse, die jedoch nie im Stande wäre, die äußersten Hervorragungen ganz zu umziehen. Die Hervorragungen, — das Starke der Individualität, — mögen bleiben, sofern sie den Charakter nicht verderben; und durch sie mag der ganze Umriß diese oder jene Gestalt bekommen; es wird nicht schwer sein, mit

einer jeden, nachdem der Geschmack gebildet worden, eine gewisse eigenthümliche Schicklichkeit zu verbinden. Aber der solide Inhalt des gleichförmig nach allen Seiten erweiterten Interesse bestimmt den Vorrath an unmittelbarem geistigen Leben; das, weil es nicht an Einem Faden hängt, auch nicht durch Ein Schicksal zum Fallen gebracht, sondern durch Umstände nur gewendet werden kann. Und da nach den Umständen selbst der sittliche Lebensplan sich richtet, so giebt vielseitige Bildung eine unschätzbare Leichtigkeit und Lust, überzugehen zu jeder neuen Art von Beschäftigung und Lebensweise, welche jedesmal die beste sein möchte. Je weiter die Individualität in die Vielseitigkeit verschmolzen ist, desto leichter wird der Charakter seine Herrschaft im Individuum behaupten[36]).

So haben wir vereinigt, was sich bis jetzt in den Elementen des pädagogischen Zwecks vereinigen läßt.

VII.

Vorblick auf die Maßregeln der eigentlichen Erziehung.

Das Interesse geht aus von interessanten Gegenständen und Beschäftigungen. Durch den **Reichthum** derselben entsteht das **vielseitige** Interesse. Ihn herbeizuschaffen und gehörig darzubringen, ist die Sache des **Unterrichts**, welcher die Vorarbeit, die von Erfahrung und Umgang herrührt, fortsetzt und ergänzt.

Damit der Charakter die sittliche Richtung nehme, muß die Individualität wie in einem flüssigen Elemente, das nach den Umständen ihr widersteht oder sie begünstigt, meistens aber ihr nur kaum fühlbar ist, eingetaucht erhalten werden. Dies Element ist die **Zucht**; welche hauptsächlich der Willkür, zum Theil auch der Einsicht sich wirksam beweist.

Von der Zucht ist schon oben bei Gelegenheit der Regierung, vom Unterricht in der Einleitung manches gesagt worden. Sollte daraus noch nicht hinreichend hervorgehen, warum dem Unterricht die erste, der Zucht die zweite Stelle im geordneten Durchdenken der Erziehungsmaßregeln gebühre: so könnte dies hier nur von neuem die Bitte veranlassen, auf das Verhältniß zwischen dem vielseitigen Interesse und dem sittlichen Charakter im Verfolg der Abhandlung genau zu achten. Hat die Sittlichkeit keine Wurzeln in der Vielseitigkeit: dann freilich kann man füglich die Zucht unabhängig vom Unterricht betrachten; dann muß der Erzieher unmittelbar das Individuum so fassen, so reizen und drängen, daß sich das Gute mit Kraft hebe, das Schlimme sich senke und biege. Die Erzieher mögen sich fragen, ob eine so künstliche und so nachdrückliche — bloße Zucht bisher als möglich erkannt ist? Wo nicht: so haben sie alle Ursache zu vermuthen, man werde erst die Individualität durch das erweiterte Interesse verändern, und einer **allgemeinen** Form annähern müssen, ehe man daran denken dürfe, sie für die **allgemeingiltigen** Sittengesetze geschmeidig zu

finden; und man werde das, was sich übernehmen lasse, bei früher verwahrlosten Subjekten, außer der Rücksicht auf die vorhandene Individualität, hauptsächlich nach ihrer Empfänglichkeit und Gelegenheit für die Aufnahme eines neuen und bessern Gedankenkreises abzumessen haben; so daß, wo diese Schätzung ein widriges Resultat geben sollte, weniger eine eigentliche Erziehung, als vielmehr eine wachsame und beständige Regierung erforderlich sei, die irgend einmal dem Staat oder andern wirksamen äußerlichen Verhältnissen müsse übertragen werden.

Zweites Buch.

Vielseitigkeit des Interesse.

Erstes Kapitel.

Begriff der Vielseitigkeit.

Dem Worte Vielseitigkeit hat vielleicht der Sprachgebrauch noch kein hinreichend scharfes Gepräge gegeben; und so könnte leicht der Verdacht entstehen, als verstecke sich dahinter ein schwankender Begriff, der, wenn er gehörig bestimmt würde, wohl auch ein andres Zeichen finden möchte.

Jemand meinte den Ausdruck zu verbessern, wenn er Allseitigkeit vorschlüge. In der That, wie viele Seiten hat die Vielseitigkeit? Ist sie ein Ganzes, — und so wurde sie vorhin, im Gegensatz mit der Individualität, angesehen, — so werden alle Theile zum Ganzen gehören; und man wird nicht von einer bloßen Menge der Theile reden müssen, gleich als stünde man in Verwunderung über die große Menge befangen!

Es wird uns vielleicht in der Folge gelingen, alle Hauptseiten der Vielseitigkeit vollständig aufzuzählen. Wenn aber die Theilungsglieder nicht geradezu als ausfüllend einen Hauptbegriff, und um ihn auszufüllen, hervortreten; wenn wir darauf rechnen, dieselben nicht beisammen, sondern einzeln und in allerlei Kombinationen zerstreut im Gemüthe zu finden; — endlich, weil wir ursprünglich das manigfaltige Wollen nur als Reichthum des innern Lebens ohne bestimmte Zahl in den pädagogischen Zweck aufgenommen haben (Buch I. Kap. 2., II.):

so ist Vielseitigkeit gerade dadurch der bezeichnendste Ausdruck, daß er uns warnt, irgend eins von dem vielen so, als ob zu ihm das Uebrige nothwendig hinzugedacht werden müßte, dem ganzen Aggregate beizuzählen.

Wiewohl nun die vielerlei Richtungen des Interesse eben so bunt auseinanderfahren sollen, als ihre Gegenstände uns bunt und manigfaltig erscheinen: so sollen sie doch sämtlich von Einem Punkte her sich verbreiten. Oder, die vielen Seiten sollen, wie verschiedne Flächen Eines Körpers, Seiten der nämlichen Person darstellen. In ihr müssen alle Interessen Einem Bewußtsein zugehören: diese Einheit dürfen wir nie verlieren.

Es ist leicht zu sehen, daß wir hier das Subjektive vom Objektiven der Vielseitigkeit unterschieden haben. Da wir zunächst den bloßen, formalen Begriff derselben entwickeln wollen, ohne Rücksicht auf die Materialien der vielseitigen Bildung: so haben wir im Objektiven noch weiter nichts zu unterscheiden. Hingegen das Subjektive giebt uns zu denken. Werden wir, um nicht einseitig zu sein, uns in den Flattersinn stürzen? — Jeden Augenblick ist der Flattersinnige ein andrer; wenigstens anders gefärbt, denn er für sich ist eigentlich gar nichts. Er, der sich den Eindrücken und Phantasien wegwarf, hat nie weder sich noch seine Gegenstände besessen; die vielen Seiten sind nicht da, denn die Person fehlt, deren Seiten sie sein könnten[37]).

Jetzt ist die Entwickelung vorbereitet.

I.

Vertiefung und Besinnung.

Wer jemals sich irgend einem Gegenstande menschlicher Kunst mit Liebe hingab: der weiß auch, was Vertiefung heißt. Denn welches Geschäft und welche Art des Wissens ist so schlecht, welcher Gewinn auf dem Wege der Bildung läßt sich so ganz ohne Verweilung erhaschen, daß man nicht nöthig hätte, eine Zeitlang von allem andern die Gedanken abzuziehen, um sich hier einzusenken! — Wie jedem Gemälde seine Beleuchtung gehört, wie die Richter des Geschmacks für jedes Kunstwerk eine eigne Stimmung des Betrachtenden fordern — so gehört allem, was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, eine eigne Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich hineinzuversetzen.

Das Individuum faßt richtig, was ihm gemäß ist; aber je mehr es sich dafür bildete, desto gewisser verfälscht es durch seine habituelle Stimmung jeden andern Eindruck. Das soll der Vielseitige nicht. Ihm sind viele Vertiefungen angemuthet. Er soll jedes mit reinlicher Hand fassen; er soll jedem sich ganz geben. Denn nicht allerlei verworrene Spuren sollen ihm eingeritzt sein, — das Gemüth soll nach vielen Seiten deutlich aus einander treten.

Es fragt sich, wie dabei die Persönlichkeit gerettet werden könne? Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewußtseins; auf der Sammlung, auf der Besinnung. — Die Vertiefungen schließen einander, — sie schließen eben dadurch die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt sein müßten. — Gleichzeitig kann das, was wir fordern, nicht sein, es muß also auf einander folgen. Erst eine Vertiefung, dann eine andre, dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung! — Wie viele zahllose Uebergänge dieser Art wird das Gemüth machen müssen, ehe die Person, im Besitz einer reichen Besinnung, und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung, sich vielseitig nennen darf!

Aber es kommt noch darauf an, was die Vertiefungen ergeben werden, wenn sie zusammentreffen. Nimmermehr eine reine Besinnung — folglich keine wahre Vielseitigkeit, — wofern sie etwas Widersprechendes zusammenbringen. Sie kommen alsdann entweder gar nicht zusammen, sie bleiben neben einander liegen, — und der Mensch ist zerstreut: oder sie reiben einander auf, quälen das Gemüth durch Zweifel und unmögliche Wünsche, und die gute Natur mag sehen, ob sie die Krankheit überwinden kann.

Auch wenn sie nichts widersprechendes enthalten (dergleichen doch die modische Kultur nicht wenig bereitet,) ist noch ein großer Unterschied, wie, und wie genau sie einander durchdringen. Je vollkommner sie eins werden, desto mehr gewinnt die Person. Bei schwacher Durchdringung wird der Vielseitige das, was man zuweilen mit einer übeln Nebenbedeutung einen Gelehrten nennt; so wie aus einer einzelnen Art von Vertiefung, bei schlecht besorgter Besinnung, der launenhafte Virtuose hervorgeht.

Uns ist nicht gestattet, im Namen der Vielseitigkeit mehr als die Nothwendigkeit der Besinnung überhaupt zu entwickeln. Wie sie aus solchen und andern Vertiefungen sich jedesmal zusammensetzen werde: dies vorher zu wissen, wäre Sache der Psychologie; es vorzuempfinden, ist das Wesentliche des pädagogischen Takts, des höchsten Kleinods für die pädagogische Kunst[30]).

Nur so viel dürfen wir hierbei bemerken: daß zwischen den Extremen konzentrirter Vertiefung und allumfassender Besinnung die gewöhnlichen Zustände des Bewußtseins liegen, welche, wie man will, als partielle Vertiefungen von einer Seite, als partielle Besinnungen von einer andern angesehen werden können. Da nun vollendete Vielseitigkeit unerreichbar ist, da man sich statt der höchstumfassenden mit irgend einer — vielleicht reichen, doch immer nur noch partiellen Besinnung wird begnügen müssen: so würde gefragt werden können, welchen Umriß man ihr geben, welchen Theil man aus dem Ganzen vorzugsweise herausheben solle, — wenn hier nicht sogleich die Antwort bereit läge: es ist die Individualität, und der durch die Gelegenheit bestimmte Horizont des Individuums, der die ersten Vertiefungen schafft; und dadurch, wo nicht Mittelpunkte, doch Anfangspunkte der fortschreitenden Bildung

festsetzt, die man zwar nicht ängstlich respektiren, aber auch nicht so sehr vernachlässigen soll, daß die Gaben der Erziehung und die Gaben der Umstände nicht leicht in eins zusammenfließen könnten. Der Unterricht knüpfe gern an das nächste an. Aber man erschrecke auch nicht, wenn das, was er daran knüpft, durch weite Räume und Zeiten von uns getrennt liegt. Die Gedanken reisen schnell, und der Besinnung liegt nur das weit entfernt, was durch viele Mittelbegriffe, oder durch viele Modifikationen der Sinnesart getrennt ist[144]).

II.

Klarheit. Assoziation. System. Methode.

Das Gemüth ist stets in Bewegung. Zuweilen ist die Bewegung sehr rasch, zuweilen kaum merklich. An ganzen Gruppen zugleich gegenwärtiger Vorstellungen ändert sich eine Zeitlang vielleicht nur wenig; das Uebrige beharrt; in Rücksicht seiner ist das Gemüth in Ruhe. Die Art des Fortschritts selbst ist vom Geheimniß bedeckt. — Gleichwohl werden uns diese Vorbetrachtungen einen Theilungsgrund verschaffen, dessen wir häufig bedürfen, um die zu allgemeinen Begriffe in die Sphäre der Anwendbarkeit herabzuziehen.

Die Vertiefungen sollen wechseln; sie sollen in einander, und in die Besinnung übergehen; die Besinnung wiederum in neue Vertiefung. Aber jede für sich ist ruhend.

Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, sieht das Einzelne klar. Denn alsdann nur ist sie lauter, wenn alles, was im Vorstellen eine trübe Mischung macht, fern bleibt, — oder, durch die Sorge des Erziehers entmischt, mehrern und verschiedenen Vertiefungen einzeln dargeboten wird.

Der Fortschritt einer Vertiefung zur andern assoziirt die Vorstellungen. Mitten unter der Menge der Assoziationen schwebt die Phantasie; sie kostet jede Mischung, und verschmäht nichts als das Geschmacklose. Aber die ganze Masse ist geschmacklos, sobald alles in einander fließen kann; und es kann es, wenn nicht die klaren Gegensätze des Einzelnen es verhüten.

Ruhende Besinnung sieht das Verhältniß der Mehrern; sie sieht jedes Einzelne, als Glied des Verhältnisses, an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heißt System. Aber kein System, keine Ordnung, kein Verhältniß, ohne Klarheit des Einzelnen. Denn Verhältniß ist nicht in der Mischung; es besteht nur unter getrennten und wieder verbundenen Gliedern.

Der Fortschritt der Besinnung ist Methode. Sie durchläuft das System; produzirt neue Glieder desselben, und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung. — Viele brauchen das Wort, die von der

Sache nichts wissen. Das schwere Geschäft, zur Methode zu bilden, erließe man, im Großen, wohl dem Erzieher; — wie unerläßlich es sei, das eigne pädagogische Denken methodisch zu beherrschen, — wenn das die gegenwärtige Schrift nicht fühlbar macht, so gewinnt sie nichts über den Leser. —

Trübe Massen häuft im Gemüth des Kindes ununterbrochen die Erfahrung. Vieles davon zersetzt sie allmählich wieder, durch das Kommen und Gehen der Gegenstände; und eine wohlthätige Leichtigkeit der Assoziation bleibt übrig für das Zersetzte. Vieles aber erwartet den Erzieher, der eine lange Arbeit besonders bei denen vorfindet, welche eine Reihe von Jahren ohne geistige Hilfe zubrachten. Die Gemüthslage ist bei solchen sehr träge gegen alles, was sie reizen sollte zum Wechsel. Der Mensch sieht im Neuen immer nur das Alte, wenn jede Aehnlichkeit durch Reminiszenz die ganze, — die gleiche Masse wieder hervorschiebt.

Mangelhafte Assoziation findet sich gewöhnlich in den Kenntnissen, die auf Schulen erlernt wurden. Denn entweder war nicht Kraft genug in dem Erlernten, um bis zur Phantasie vorzudringen; oder das Lernen hemmte gar den Umlauf der täglichen Phantasien, und der Geist erstarrte in allen Theilen. —

System fordert niemand von der Erfahrung; billig auch nicht von solchen Wissenschaften, die bisher mehr irgend einen Plan, als ihr System selbst hatten. Aber der Vortrag einer Wissenschaft sei systematisch richtig: der Zuhörer gewinnt dennoch zunächst nur eine Reihe, die er lange im Assoziiren herumwälzen muß, ehe die vereinigende Besinnung ihm den Vorzug der auserwählten Reihe fühlbar macht.

Wie viel weniger wird das vorgetragene System auf richtige Anwendung hoffen können! Methode ist für die meisten ein gelehrter Name; ihr Denken schwebt unsicher zwischen Abstraktion und Determination, es folgt dem Reize anstatt den Beziehungen; sie assoziiren Aehnlichkeiten, und reimen Dinge auf Begriffe, wie in Knittelversen[38]). —

Zweites Kapitel.

Begriff des Interesse.

Das vielfache persönliche Leben beschränkten wir von Vielgeschäftigkeit auf vielfaches Interesse, — damit die Vertiefungen sich nie zu weit verlieren möchten von der einigenden Besinnung. Denn eben weil die Kraft menschlicher Vertiefung zu schwach ist, um in eilenden Uebergängen sich umherschwingend vieles an vielen Orten zu vollenden (wir messen hier mit dem Ganzen der menschlichen Thätigkeit, neben welchem auch die Thätigsten verschwinden): so müssen wir den unordentlichen Verwei-

lungen wehren, die bald hier bald dort etwas schaffen möchten, aber, anstatt der Gesellschaft nützlich zu werden, vielmehr durch den mangelhaften Erfolg die eigne Lust verleiden, und durch Zerstreuung die Persönlichkeit verdunkeln.

Es entstand uns also der Begriff des Interesse, indem wir gleichsam etwas abbrachen von den Sprossen der menschlichen Regsamkeit, indem wir der innern Lebendigkeit zwar keineswegs ihr manigfaltiges Hervortreten, aber wohl ihre letzten Aeußerungen versagten. Was ist nun das Abgebrochene, oder das Versagte? Es ist die That; und, was unmittelbar dazu treibt, die Begehrung. So muß Begehrung mit dem Interesse zusammengenommen das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung darstellen. Es konnte übrigens nicht die Meinung sein, allen Regungen den Ausgang in äußere Thätigkeit zu versperren; vielmehr, nachdem wir erst die mehrern Regungen an ihren Gegenständen unterschieden haben werden, muß es sich zeigen, welche von der Art seien, daß ihnen vorzugsweise ein gewisses Vordringen bis zur letzten Aeußerung gebühre.

I.

Interesse und Begehrung.

Das Interesse, welches, mit der Begehrung, dem Wollen und dem Geschmacksurtheil gemeinschaftlich, der Gleichgiltigkeit entgegen steht, unterscheidet sich dadurch von jenen dreien, daß es nicht über seinen Gegenstand disponirt, sondern an ihm hängt. Wir sind zwar innerlich aktiv, indem wir uns interessiren, aber äußerlich so lange müßig, bis das Interesse in Begierde oder Wille übergeht. Dasselbe steht in der Mitte zwischen dem bloßen Zuschauen und dem Zugreifen. Diese Bemerkung hilft einen Unterschied klar machen, der nicht übersehen werden darf. Der Gegenstand nämlich des Interesse kann nie derselbe sein mit dem, was eigentlich **begehrt** wird. Denn die Begierde, indem sie zugreifen möchte, strebt nach etwas Künftigem, das sie nicht schon besitzt: hingegen das Interesse entwickelt sich im Zuschauen, und haftet noch an dem angeschauten Gegenwärtigen. Nur dadurch erhebt sich das Interesse über der bloßen Wahrnehmung, daß bei ihm das Wahrgenommene den Geist vorzugsweise einnimmt, und sich unter den übrigen Vorstellungen durch eine gewisse Kausalität gelten macht. Hieran hängt unmittelbar das Folgende.

II.

Merken. Erwarten.
Fordern. Handeln.

Die erste Kausalität, welche eine Vorstellung, die vor andern hervorragt, über sie ausübt, ist, daß sie (unwillkürlich) dieselben zurück-

drängt und verdunkelt. Indem sie nun ihre Kraft anwendet, um das zu bereiten, was wir oben Vertiefung nannten, können wir den Zustand des so beschäftigten Gemüths durch das Wort Merken bezeichnen.

Der leichteste und gewöhnlichste Fortschritt derselben Kausalität, der es selten zu einer ruhenden Vertiefung kommen läßt, besteht darin, daß das Gemerkte eine andre verwandte Vorstellung aufregt. Ist der Geist bloß innerlich beschäftigt, und läßt sich dies Aufregen vollziehen: so entsteht höchstens ein neues Merken. Aber oft kann die angeregte neue Vorstellung nicht gleich hervortreten; und dies ist (um nicht von den dunkeln Strebungen der Forschung und Ahndung zu reden) immer da der Fall, wo das Interesse vom Merken auf ein äußeres Wirkliches ausging, und wo sich hieran eine neue Vorstellung knüpft, als ob das Wirkliche so oder so fortschritte, sich so oder so verwandelte. Während nun das Wirkliche zaudert, diesen Fortschritt den Sinnen darzustellen: schwebt das Interesse in Erwartung.

Das Erwartete ist natürlich nicht einerlei mit dem, was die Erwartung erregte. Jenes, was erst noch vielleicht erscheinen könnte, ist künftig; dieses, an oder von dem das Neue sich ereignen oder sich herschreiben könnte, ist das Gegenwärtige, an welchem eigentlich beim Interesse die Aufmerksamkeit haftet. Veränderte aber der Gemüthszustand sich so, daß der Geist mehr in das Künftige als in das Gegenwärtige sich verlöre, und risse die Geduld, welche im Erwarten liegt: so würde aus Interesse Begehrung; und diese würde sich durchs Fordern ihres Gegenstandes ankündigen.

Das Fordern aber, wenn ihm die Organe dienstbar sind, tritt als Handlung hervor. — —

Es ist unrühmlich, sich zu vertiefen in Begehrungen, vollends in vielerlei Begehrungen; und, wollte man auch die **Vielseitigkeit** des Begehrens dadurch verbessern, daß man die Vertiefungen in Besinnung auflöste, so erhielte man höchstens ein System des Begehrens, einen Plan des Egoismus, aber nichts, was mit Mäßigung und Sittlichkeit zu vereinigen wäre. Das geduldige Interesse dagegen kann nie zu reich werden; und das reichste Interesse wird am ersten geduldig bleiben. In ihm besitzt der Charakter eine Leichtigkeit, seine Entschließungen zu vollziehen, die ihn auf allen Wegen begleitet, ohne durch Ansprüche seine Plane zu kreuzen.

Wiewohl nun das Handeln ganz eigentlich das Vorrecht des Charakters ist: so giebt es doch auch eine Art von Thätigkeit, die den, natürlich noch charakterlosen, Kindern vorzüglich wohl ansteht, — das Versuchen. Dies kommt nicht sowohl aus Begierde, als aus Erwartung hervor; sein Resultat ist ihm, wie es auch ausfalle, gleich merkwürdig; immer hilft es der Phantasie vorwärts, und bereichert das Interesse.

Drittes Kapitel.

Gegenstände des vielseitigen Interesse.

Die bisher behandelten formalen Begriffe würden leer sein, wenn das, was sie voraussetzen, nicht vorhanden wäre. Das Interessante ist es, was die Vertiefungen verfolgen und die Besinnungen sammeln sollen. Dem Bemerkten, dem Erwarteten gebührt die Klarheit und die Verknüpfung, das System und die Methode.

Die Sphäre des Interessanten haben wir nun zu durchwandern. Aber werden wir es unternehmen, die Summe der interessanten Dinge aufzuzählen? Werden wir uns in die Objekte verlieren, um in dem Katalog der nützlichen Lektionen keinen wissenswürdigen Gegenstand zu vergessen? — Hier dunstet uns die schwüle Atmosphäre der Verlegenheit entgegen, in welcher der Eifer der Lehrer und Schüler so oft erstickt, die da nicht glauben, vielseitige Bildung zu erreichen, wenn sie nicht vielen Apparat aufhäufen, und so viel Arbeiten übernehmen, als der Tag Stunden hat. — Die Unmäßigen! Der Himmel schenkte jeder Art des Interesse tausendfache Gelegenheiten; sie laufen allen Gelegenheiten nach, und erreichen nichts als Ermüdung.

Ein kleiner Fehler der Ansicht ist zu verbessern. Man vergesse nicht über dem Interessanten das Interesse; man klassifizire nicht Gegenstände, sondern Gemüthszustände.

I.

Erkenntniß und Theilnahme.

Die Erkenntniß ahmt, was vorliegt, nach im Bilde; die Theilnahme versetzt sich in andrer Empfindung.

Bei der Erkenntniß findet ein Gegensatz statt zwischen der Sache und dem Bilde; Theilnahme hingegen vervielfältigt dieselbe Empfindung.

Die Gegenstände der Erkenntniß pflegen zu ruhen, und das Gemüth geht von einem zum andern. Empfindungen pflegen in Bewegung zu sein; und das nachempfindende Gemüth begleitet ihren Gang.

Der Umkreis der Gegenstände für die Erkenntniß umfaßt Natur und Menschheit. Nur einige Aeußerungen der Menschheit gehören der Theilnahme.

Kann das Wissen je enden? — Es ist immer beim Anfang. Hier ziemt gleiche Empfänglichkeit dem Mann wie dem Knaben.

Kann die Theilnahme je zu lebhaft werden? — Der Egoismus ist immer nahe genug[39]). Seine Kraft kann nie zu starke Gegengewichte vorfinden; — aber ohne Vernunft — ohne theoretische Bildung verfällt auch eine schwache Theilnahme von Thorheit auf Thorheit.

II.

Glieder der Erkenntniß und der Theilnahme.

Hier tritt das Viele auseinander, was zur Vielseitigkeit gehört. Weil es nur Vielseitigkeit sein soll: bemühen wir uns nicht um Theilungsgründe; bloß um reinen Gegensatz der Glieder. Man versuche, ob man ihrer mehr finden kann.

Erkenntniß	Theilnahme
des Manigfaltigen,	an Menschheit,
seiner Gesetzmäßigkeit,	Gesellschaft,
seiner ästhetischen Verhältnisse.	und dem Verhältniß beider zum höchsten Wesen.

1) Spezifische Verschiedenheit unter den Gliedern der Erkenntniß.

Wie reich und groß die Natur auch sei: so lange der Geist sie nimmt, wie sie sich giebt, wird er bloß mehr und mehr voll von dem Wirklichen; und die Vielheit in ihm ist bloß die der Erscheinungen, so wie die Einheit in ihm bloß die ihrer Aehnlichkeit und Zusammenstellung. Sein Interesse hängt an ihrer Stärke, Buntheit, Neuheit, wechselnden Folge.

Aber in dem Gesetzmäßigen wird Nothwendigkeit erkannt, oder doch vorausgesetzt; die Unmöglichkeit des Gegentheils also ist gefunden oder angenommen; das Gegebene ist zerfället in Materie und Form, und die Form zum Versuch umgeformt: nur so konnte der Zusammenhang als gegeben und dann weiter als nothwendig hervortreten. Das Interesse hängt an Begriffen, an ihren Gegensätzen und Verschlingungen, an ihrer Weise, die Anschauungen zu umfassen, ohne sich damit zu vermengen.

Nicht einen Gegensatz, aber einen Zusatz zur Anschauung giebt der Geschmack. Sein Urtheil folgt allenthalben, — leise oder laut — nach jedem vollendeten Vorstellen, wenn dasselbe nicht sogleich im Wechsel verschwand. Es liegt nicht im bloßen Wahrnehmen; Beifall, Mißfallen, dies ist ein Ausspruch über, — nicht ein Versinken in den Gegenstand. Das Interesse hängt am Bilde, nicht am Sein; an den Verhältnissen, nicht an der Menge und Masse.

2) Spezifische Verschiedenheit unter den Gliedern der Theilnahme.

Nimmt die Theilnahme ganz einfach die Regungen auf, die sie in menschlichen Gemüthern findet, folgt sie dem Laufe derselben, läßt sie sich ein in deren Verschiedenheiten, Kollisionen, Widersprüche: so ist sie bloß sympathetisch. So würde die Theilnahme des Dichters sein, wäre er nicht, als Künstler, seines Stoffes Schöpfer und Herr.

Aber sie kann auch die manigfaltigen Regungen vieler Menschen von den Individuen absondern, deren Widersprüche auszugleichen suchen, und sich für Wohlsein im Ganzen interessiren, das sie dann wieder in Gedanken unter die Individuen vertheilt. — Das ist die Theilnahme

für die Gesellschaft. Sie disponirt über das Einzelne, um sich ans Allgemeine zu hängen; sie verlangt Tausch und Aufopferung, widerstrebt den wirklichen Regungen, und denkt mögliche bessere an deren Stelle. So der Politiker.

Endlich kann sie aus der bloßen Sympathie übergehen in Furcht und Hoffnung für jene Regungen, indem sie die Lage der Menschen gegen die Umstände betrachtet. Diese Besorgniß, gegen welche alle Klugheit und Thätigkeit am Ende schwach erscheint, führt zum religiösen Bedürfniß, — einem moralischen, wie einem eudämonistischen Bedürfniß. Der Glaube quillt aus dem Bedürfniß. —

Will man sich hüten vor Uebertreibung und peinlicher Durchführung: so ist uns hier eine erläuternde Parallele gestattet. Beide, Erkenntniß und Theilnahme, nehmen ursprünglich das, was sie finden, so wie es liegt; die eine scheint in Empirie, die andre in Sympathie versunken. Aber beide arbeiten sich empor, angetrieben durch die Natur der Dinge. Die Räthsel der Welt treiben aus der Empirie Spekulation, die kreuzenden Forderungen der Menschen aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor. Der letztre giebt Gesetze, die Spekulation erkennt Gesetze. Unterdessen hat das Gemüth sich befreit vom Druck der Masse, und, nicht mehr versinkend ins Einzelne, wird es jetzt von den Verhältnissen angezogen: die ruhige Betrachtung von den ästhetischen Verhältnissen, das Mitgefühl vom Verhältniß der Wünsche und Kräfte der Menschen zu ihrer Unterwürfigkeit unter den Gang der Dinge. So erhebt sich jene zum Geschmack, diese zur Religion[40]).

Viertes Kapitel.

Unterricht.

Den Menschen der Natur überlassen, oder gar derselben zuführen und anbilden zu wollen, ist thöricht; denn was ist die Natur des Menschen? Sie war den Stoikern wie den Epikuräern der gleich bequeme Anhängepunkt ihres Systems[41]). Die menschliche Anlage, welche auf die verschiedensten Zustände berechnet scheint, schwebt in solcher Allgemeinheit, daß die nähere Bestimmung, die Ausarbeitung, durchaus der Gattung überlassen bleibt. Das Schiff, dessen Bau mit höchster Kunst darauf eingerichtet ist, daß es durch alle Schwebungen den Wellen und Winden nachgeben könne, erwartet nun den Steuermann, der ihm sein Ziel anweisen und seine Fahrt nach den Umständen lenken wird.

Wir wissen unsern Zweck. Die Natur thut manches, was uns helfen kann, und die Menschheit hat auf dem Wege, den sie schon zurücklegte, vieles gesammelt; wir haben das eine zum andern zu fügen.

I.

Unterricht, als Ergänzung von Erfahrung und Umgang.

Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntniß durch Erfahrung, und zur Theilnahme durch Umgang. Die Erfahrung, wiewohl unsre Lehrerin durchs ganze Leben, giebt dennoch nur ein äußerst kleines Bruchstück eines großen Ganzen; unendliche Zeiten und Räume verhüllen uns eine unendlich größere mögliche Erfahrung. Vielleicht minder arm ist verhältnißmäßig der Umgang, denn die Empfindungen unsrer Bekannten gleichen im allgemeinen den Empfindungen aller Menschen; aber der Theilnahme ist an den feinsten Unterschieden gelegen, und Einseitigkeit der Theilnahme ist viel schlimmer als Einseitigkeit der Kenntniß. Die Mängel also, welche in der kleinen Sphäre des Gefühls der Umgang, und in dem größern Kreise des Wissens die Erfahrung übrig lassen, sind für uns ungefähr gleich groß; und hier wie dort muß die Ergänzung durch Unterricht gleich willkommen sein[42]).

Allein es ist nichts kleines um das Geschäft, so wichtige Mängel zu decken; und bevor wir es dem Unterricht auftragen, mögen wir wohl zusehen, was er vermöge, was nicht! — Der Unterricht spinnt einen langen, dünnen, weichen Faden; den der Glockenschlag zerreißt, und wieder knüpft; der in jedem Augenblick die eigne Geistesbewegung des Lehrlings bindet, und, indem er sich nach seinem Zeitmaß abwickelt, ihr Tempo verwirrt, ihren Sprüngen nicht folgt und ihrem Ausruhen nicht Zeit läßt[43]). Wie anders die Anschauung! Sie legt eine breite, weite Fläche auf einmal hin; der Blick, vom ersten Staunen zurückgekommen, theilt, verbindet, läuft hin und wieder, verweilt, ruht, erhebt sich von neuem, — es kommt die Betastung, es kommen die übrigen Sinne hinzu, es sammeln sich die Gedanken, die Versuche beginnen, daraus gehen neue Gestalten hervor und wecken neue Gedanken, — überall ist freies und volles Leben, überall Genuß der dargebotenen Fülle! Diese Fülle, und dies Darbieten ohne Anspruch und Zwang, wie will es der Unterricht erreichen! — Wie vollends wird er mit dem Umgange wetteifern? der beständig zur Aeußerung der eignen Kraft auffordert, der als ein durchaus bewegliches und bildsames Element sich eben so empfänglich hingiebt, wie er thätig und kräftig in die Tiefen des Gemüths hineingreift, um alle Arten von Empfindungen darin umzutreiben und zu mischen? der nicht nur die Theilnahme mit den Gefühlen der Andern bereichert, sondern auch das eigne Gefühl in andern Herzen vervielfältigt, um es verstärkt und gereinigt uns selbst zurück zu geben? — Wenn der letztre Vorzug der persönlichen Gegenwart eigen, beim Umgang durch Briefe hingegen schon schwächer ist: so muß er endlich sich ganz verlieren bei der bloßen Darstellung fremder Gefühle unbekannter Personen aus entfernten Ländern und Zeiten, wodurch doch allein der Unterricht im Stande wäre, den Umgangskreis zu erweitern. —

In der That, wer möchte Erfahrung und Umgang bei der Erziehung entbehren? Es ist als ob man des Tages entbehren, und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte! — Fülle, Stärke, individuelle Bestimmtheit für alle unsre Vorstellungen, — Uebung im Anwenden des Allgemeinen, Anschließen ans Wirkliche, an das Land, an die Zeit, Geduld mit den Menschen wie sie sind: — dies alles muß aus jenen Urquellen des geistigen Lebens geschöpft werden.

Nur Schade! Die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Gewalt! — Man vergleiche das Lokal auf den Gütern eines industriösen Oekonomen, und das in dem Palaste einer Weltdame, die in der Stadt lebt! Dort wird man den Zögling allenthalben hinführen können, hier allenthalben zurückhalten müssen. — Er sei wer er sei, die Bauern, Hirten, Jäger, die Arbeiter aller Art, und ihre Knaben werden ihm in frühern Jahren der trefflichste Umgang sein; wohin sie ihn mitnehmen, wird er von ihnen lernen und gewinnen. Hingegen unter den Stadtkindern der vornehmen Familien, unter dem Stadtgesinde — wie viele Bedenklichkeiten! —

Das alles leidet viel nähere Bestimmungen, es leidet Ausnahmen. Aber am Ende, wenn wir uns wieder an unsern Zweck, an Vielseitigkeit des Interesse erinnern: so fällt es leicht auf, wie beschränkt die Gelegenheiten sind, die an der Scholle kleben, — wie weit der wahrhaft ausgebildete Geist darüber hinausgeht. Auch das vortheilhafteste Lokal hat so enge Grenzen, wie man sie der Bildung eines jungen Menschen, den nicht die Noth einengt, zu stecken nimmermehr verantworten könnte. Hat er Muße und einen Lehrer: so dispensirt nichts den Lehrer, sich im Raume durch Beschreibungen auszudehnen, aus der Zeit das Licht der Vergangenheit zu holen, und den Begriffen das unsinnliche Reich zu eröffnen.

Und sollten wir uns verhehlen, wie oft der Raum in Beschreibungen und Zeichnungen lieblicher beleuchtet ist als der gegenwärtige, wie viel genügender und erhebender der Umgang mit der Vorwelt als der mit den Nachbarn, — wie viel reicher an Einsicht der Begriff als die Anschauung, ja wie unentbehrlich fürs Handeln der Gegensatz zwischen dem Wirklichen und dem, was sein sollte?

Erfahrung und Umgang machen uns wahrlich oft Langeweile; und zuweilen müssen wir es ertragen. Aber niemals muß der Zögling das vom Lehrer zu leiden haben! Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts. — Sein Vorrecht ist es, Steppen und Moräste zu überfliegen; kann er nicht immer in angenehmen Thälern wandeln, so übt er dagegen im Bergsteigen und belohnt durch die großen Aussichten. —

Die Erfahrung scheint darauf zu rechnen, der Unterricht werde ihr nachkommen, um die Massen, welche sie gehäuft hinwarf, zu zerlegen, und das Zerstreute ihrer formlosen Fragmente zusammenzufügen und zu ordnen. Denn wie sieht es aus in dem Kopfe eines ununterrichteten

Menschen! Da ist kein bestimmtes Oben- noch Unten, nicht einmal eine Reihe; alles schwimmt durcheinander. Die Gedanken haben nicht warten gelernt. Bei gegebenem Anlaß kommen alle herbei, so viel ihrer durch den Faden der Assoziation angeregt werden, und so viele auf einmal Platz haben im Bewußtsein. Die, welche durch häufig wiederholten Eindruck am meisten Kraft erlangten, machen sich gelten; sie ziehen an, was zu ihnen paßt, und stoßen ab, was ihnen nicht bequem ist. Das Neue wird angestaunt, oder nicht beachtet, oder durch eine Reminiszenz abgeurtheilt. Kein Absondern dessen, was nicht dahin gehört! Kein Hervorheben des Hauptpunkts; — oder, thäte ja die gute Natur einen glücklichen Blick, so fehlt es doch an Mitteln, die gefundene Spur zu verfolgen[44]). — Das wird man sehen, wenn man einen rohen Knaben von 10 bis 15 Jahren anfängt zu unterrichten. Anfangs wird die Aufmerksamkeit durchaus nicht in einen gleichförmigen Fluß zu bringen sein. Weil kein herrschender Hauptgedanke Ordnung hält, weil es an Subordination der Begriffe fehlt, so wirft sich immer das Gemüth unruhig umher; auf Neugier folgt Zerstreuung und lose Spielerei. Damit vergleiche man den gebildeten Jüngling, dem es nicht schwer wird, mehrere Reihen wissenschaftlicher Vorträge ohne Verwirrung in derselben Zeitperiode zu fassen und zu verarbeiten. —

Eben so wenig wird man mit den Resultaten des bloßen Umgangs zufrieden sein können. Es fehlt zu viel, daß Theilnahme immer der Geist des Umgangs wäre. Menschen beschauen, beobachten, versuchen einander. Kinder schon brauchen und hindern einander in ihren Spielen. Selbst Wohlwollen und Liebe von einer Seite ist gar nicht sicher, auf der andern Seite ähnliche Empfindungen zu erregen. Man kann mit dem Dienst die Liebe nicht überliefern; Gefälligkeiten, ohne andre Sorgfalt ausgespendet, erzeugen Genuß, und der Genuß erzeugt Begierde nach mehr, aber keinen Dank. Dies gilt vom Umgange der Kinder unter einander, und der Kinder mit Erwachsenen. Der Erzieher, der sich Liebe zu erwerben sucht, wird es selbst erfahren. Es muß zu den Gefälligkeiten etwas hinzukommen, was die Ansicht derselben bestimmt; das Gefühl muß sich darstellen, so daß es das eigne Gefühl des Kindes einstimmend aufregt. Dies Darstellen fällt in die Sphäre des Unterrichts; ja sogar die bestimmten Lehrstunden, in welche freilich niemand die Darstellung des eignen Gefühls regelmäßig einzwängen wird, sind dennoch als Vorarbeit, zur Prädisposition, unbeschreiblich wichtig, und haben für die Theilnahme gar nicht minder als für die Erkenntniß zu sorgen.

Das ganze Leben, die ganze Menschenbeobachtung bestätigt es, daß jeder sich aus seiner Erfahrung und seinem Umgange macht, was ihm gemäß ist, daß er hier die Begriffe und Gefühle ausarbeitet, die er mitbrachte. Es giebt leichtsinnige Greise, es giebt unkluge Weltleute; es giebt auf der andern Seite vorsichtige Jünglinge und Knaben. Ich habe beides gesehen. Und alle meine Zeitgenossen müssen gesehen haben,

wie wenig die größten Weltbegebenheiten über vorgefaßte Begriffe vermögen. Die auffallendsten Erfahrungen liegen uns gemeinschaftlich vor, der Umgang verbindet alle Nationen; aber die Verschiedenheit der Meinungen und die Disharmonie der Gefühle war schwerlich jemals größer als jetzt[45]).

Also: der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins kann durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherm Erfolge gebildet werden. Tiefer in die Werkstätte der Gesinnungen dringt gewiß der Unterricht. Man denke an die Gewalt jeder Religionslehre! Man denke an die Herrschaft, welche ein philosophischer Vortrag über einen aufmerksamen Zuhörer so leicht, ja fast unversehens erlangt! Man nehme die furchtbare Kraft der Romanenlektüre hinzu, — denn das alles gehört zum Unterricht, zum schlechten oder zum guten.

Freilich der jetzige Unterricht ist gebannt an dem bisherigen (doch nicht bloß jetzigen, sondern auch vergangenen) Zustand der Wissenschaften, der Künste, der Literatur. Es kommt hier auf möglichste Benutzung des Vorhandenen an, die sich noch unabsehlich vervollkommnen läßt. Dennoch stößt man während der Erziehung an tausend Wünsche, welche über die Pädagogik hinausgehen, oder vielmehr, welche fühlbar machen, daß das pädagogische Interesse nichts Abgesondertes ist, — und daß es am wenigsten in solchen Gemüthern gedeihen kann, die nur darum, weil alles andre ihnen zu hoch und zu ernst war, und um doch irgendwo die ersten zu sein, sich das Erziehungsgeschäft und die Gesellschaft der Kinder gefallen lassen. —

Das pädagogische Interesse ist nur eine Aeußerung unsers ganzen Interesse für Welt und Menschen; und der Unterricht konzentrirt alle Gegenstände dieses Interesse — da, wohin sich unsre gescheuchten Hoffnungen endlich retten: — in den Schoß der Jugend, welcher der Schoß der Zukunft ist. — Außerdem ist der Unterricht sicherlich leer und ohne Bedeutung. Sage niemand, er erziehe mit ganzer Seele! Das ist eine hohle Phrase. Entweder, er hat nichts zu vollbringen durch die Erziehung, — oder die größere Hälfte seiner Besinnung gehört dem, was er dem Knaben mittheilt, was er ihm zugänglich macht, — gehört seiner Erwartung von dem, was, jenseits aller bisherigen Phänomene unsrer Gattung, die sorgfältiger gepflegte Menschheit werde leisten können. Dann aber strömt aus voller Seele eine Fülle des Unterrichts, welche der Fülle der Erfahrung sich vergleichen darf; dann giebt das bewegte Gemüth auch dem Hörer freie Bewegung; und in dem weiten, faltenreichen Gewande solcher Lehrart ist Raum genug für tausend Nebengedanken, ohne daß das Wesentliche an seiner reinen Form verlöre. Der Erzieher selbst wird dem Zögling ein eben so reicher als unmittelbarer Gegenstand der Erfahrung; ja sie sind mitten in der Lehrstunde einander ein Umgang, in welchem die Ahndung wenigstens enthalten ist von dem Umgange mit den großen Männern der Vorwelt, oder mit den rein gezeichneten Charakteren der Dichter. Abwesende,

historische, poetische Personen müssen Leben erhalten von dem Leben des Lehrers. Er fange nur an; bald wird auch der Jüngling, ja der Knabe mit seiner Einbildung beitragen, und oft werden beide mit einander in großer und gewählter Gesellschaft sein, ohne dazu irgend eines Dritten zu bedürfen. —

Der Unterricht endlich allein kann Anspruch darauf machen, umfassende Vielseitigkeit gleichschwebend zu bilden. Man denke sich einen Entwurf des Unterrichts, zunächst bloß nach den Gliedern der Erkenntniß und Theilnahme eingetheilt, mit völliger Nichtachtnng aller Klassifikation der Materialien unsrer Wissenschaften; denn diese kommen, da sie nicht Seiten der Persönlichkeit unterscheiden, für gleichschwebende Vielseitigkeit gar nicht in Betracht. — Durch Vergleichung mit einem solchen Entwurfe sieht man leicht, welche Stellen desselben sich der Beiträge der Erfahrung und des Umgangs bei einem bestimmten Subjekt und unter gegebenen Umständen vorzugsweise zu erfreuen haben; welche — ohne Zweifel viel größere — Partien hingegen leer ausgehen. Man findet z. B., daß der Zögling durch seine Umgebung mehr auf das gesellschaftliche, etwa patriotische Interesse, als auf Sympathie mit Einzelnen hingeleitet, — oder daß er mehr auf Dinge des Geschmacks als der Spekulation zu achten veranlaßt ist, — oder umgekehrt, wo der Fehler gleich groß ist. — Darin liegt dann eine zwiefache Andeutung. Erstlich soll man auf der Seite, wo das Uebergewicht ist, die Massen zerlegen, ergänzen, ordnen. Zweitens soll man, theils an jenes anknüpfend, theils unmittelbar, durch den Unterricht das Gleichgewicht herbeiführen. Keinesweges aber darf, in einem Alter der Bildsamkeit, die zufällige Hervorragung als ein Wink angesehen werden, dahin noch mehr durch die Erziehung zu wirken. Diese Regel, welche die Unform in Schutz nimmt, ist von der Liebe zur Willkür ersonnen und vom Ungeschmack empfohlen. Freilich, wer Buntes und Karrikaturen liebt, den würde es wohl sehr ergötzen, wenn er, statt vieler wohl- und gleichgewachsener Menschen, die in Reih' und Glied sich zu bewegen taugen, einen Haufen von Bucklichten und Krüppeln aller Gattung sich wild durch einander tummeln sähe, — wie es da geschieht, wo die Gesellschaft aus Menschen von getrennter Sinnesart, deren jeder mit seiner Individualität groß thut, und keiner den andern versteht, zusammengesetzt ist.

II.

Stufen des Unterrichts.

Τί πρῶτον, τί δ' ἔπειτα, τί δ' ὑστάτιον καταλέξω; Homer[46]).

Was nach einander, und eins durch das andre, — was hingegen zugleich, und jedes mit eigner und ursprünglicher Kraft geschehen müsse: diese Fragen gelten allen Geschäften, allen Plänen, worin eine

große Manigfaltigkeit verflochtener Maßregeln enthalten sein soll. Denn immer wird man von mehreren Seiten zugleich anfangen, immer auch vieles durch das Vorhergehende bereiten müssen. Dies sind gleichsam die zwei Dimensionen, nach welchen man sich zu orientiren hat[47]).

Unsre Vorbegriffe sagen uns, der Unterricht habe Erkenntniß und Theilnahme, als verschiedne Gemüthszustände von ursprünglicher Eigenthümlichkeit, zugleich zu entwickeln. Sehen wir auf die untergeordneten Glieder, so ist hier zwar eine gewisse Folge und Abhängigkeit, aber dennoch kein strenges Nacheinander. Spekulation und Geschmack setzen zwar die Auffassung des Empirischen voraus, aber während diese Auffassung immerfort geht, erwarten jene nicht etwa das Ende derselben; sie regen sich vielmehr schon sehr früh, und entwickeln sich von da an gleichzeitig mit der Erweiterung der bloßen Kenntniß des Manigfaltigen, indem sie ihr allenthalben, wo nicht Hindernisse eintreten, auf dem Fuße nachfolgen. Besonders auffallend ist die spekulative Regung in der Periode, wo die Kinder unaufhörlich **Warum?** fragen. Der Geschmack versteckt sich vielleicht mehr unter andern Bewegungen der Aufmerksamkeit und Theilnahme; gleichwohl liefert er immer seinen Beitrag zu dem Vorziehen und Zurücksetzen, wodurch Kinder ihre Unterscheidung der Dinge zu erkennen geben. Und wie viel schneller würde er sich entwickeln, wenn wir ihm die einfachsten Verhältnisse zuerst darböten, und ihn nicht gleich in unfaßliche Verwickelungen hineinwürfen? — Da der Geschmack sowohl als das Nachdenken etwas ursprüngliches ist, das nicht gelernt werden kann: so darf man, selbst unabhängig von der Erfahrung, darauf rechnen, daß in der Sphäre hinreichend erkannter Gegenstände sich beides ohne Verzug in Bewegung setzen muß, wenn das Gemüth nicht sonst zerstreut oder gedrückt ist. Es versteht sich aber, daß Erzieher, um wahrzunehmen, was sich in den Kinderseelen regt, selbst diejenige Bildung besitzen müssen, deren feinste Spuren sie hier zu beobachten haben. — Das eben ist das Unglück der Erziehung, daß so manches schwache Licht, was in der zarten Jugend glimmt, bei den Erwachsenen längst völlig verloschen ist; daher sie nicht taugen, es zur Flamme anzufachen. —

Das Vorige gilt auch von den Gliedern der Theilnahme. Unter einem Häufchen von Kindern, wenn nur etwas von Sympathie vorhanden ist und wach erhalten wird, entwickelt sich von selbst ein gewisses Bedürfniß der geselligen Ordnung zum gemeinen Besten. Und wie die rohesten Nationen nicht ohne Götter sind, so haben auch Kinderseelen eine Ahndung von unsinnlicher Macht, welche in die Sphäre ihrer Wünsche so oder anders eingreifen könnte. Woher käme auch sonst die Leichtigkeit, womit sowohl abergläubische als echt religiöse Vorstellungsarten sich bei den Kleinen Eingang und Einfluß verschaffen? Indessen für ein Kind, das sich in strenger Abhängigkeit von seinen Eltern und Aufsehern findet, nehmen freilich diese sichtbaren Personen den Platz ein, welchen sonst das Gefühl der Abhängigkeit unsinnlichen Mächten

anweist; und eben daher ist der erste religiöse Unterricht nur eine höchst einfache Erweiterung des Verhältnisses der Eltern zu den Kindern[48]), wie denn auch die ersten gesellschaftlichen Begriffe von der Familie entlehnt sein werden.

Die Verschiedenheit des Interesses also, welches der Unterricht bilden soll, bietet uns nur Unterschiede des Gleichzeitigen, nicht aber eine deutliche Stufenfolge dar.

Hingegen die im Anfange entwickelten formalen Grundbegriffe beruhen auf Gegensätzen dessen, was nach einander folgen müsse. Es kommt darauf an, davon die richtige Anwendung zu machen.

Ueberhaupt soll Vertiefung der Besinnung vorangehen. Aber wie weit voran? das bleibt im allgemeinen unbestimmt. Gewiß müssen sie so nahe als möglich beisammen gehalten werden, denn zum Nachtheil der persönlichen Einheit, die durch Besinnung erhalten wird, werden wir keine Vertiefungen wünschen, deren lange und unabgebrochene Folge eine Spannung erzeugen würde, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen könnte. Um also das Gemüth stets beisammen zu halten, schreiben wir vor allen Dingen dem Unterricht die Regel vor: in jeder kleinsten Gruppe seiner Gegenstände der Vertiefung und Besinnung gleiches Recht zu geben; also Klarheit jedes Einzelnen, Association des Vielen, Zusammenordnung des Associirten, und eine gewisse Uebung im Fortschreiten durch diese Ordnung nach einander gleichmäßig zu besorgen. Darauf beruht die Sauberkeit, welche in allem, was gelehrt wird, herrschen muß. Das Schwerste vielleicht ist hier dem Lehrer: das völlig Einzelne zu finden; sich selbst seine Gedanken elementarisch zu zerlegen. Lehrbücher könnten hier zum Theil vorarbeiten.

Wenn nun der Unterricht auf diese Weise jede kleine Gruppe von Gegenständen behandelt, so entstehen der Gruppen viele im Gemüth, und jede derselben ist so lange in einer relativen Vertiefung gefaßt worden, bis sie alle in eine höhere Besinnung sich vereinigen. Aber die Vereinigung der Gruppen setzt vollkommne Einheit jeder Gruppe voraus. So lange nun das letzte Einzelne der Bestandtheile jeder Gruppe noch auseinanderfallen möchte, ist an die höhere Besinnung nicht zu denken. Es giebt aber über der höhern Besinnung noch höhere, und so fort unbestimmt aufwärts bis zur allumfassenden höchsten, die wir durch das System der Systeme suchen, aber nicht erreichen. Auf alles dies muß die frühere Jugend Verzicht thun. Sie ist immer in einem Mittelzustande zwischen Vertiefung und Zerstreuung. Der frühere Unterricht bescheide sich, das, was man im höhern Sinn System nennt nicht geben zu können; er schaffe dagegen desto mehr Klarheit jeder Gruppe; er associire die Gruppen desto fleißiger und mannigfaltiger, und sorge, daß die Annäherung zur umfassenden Besinnung von allen Seiten gleichmäßig geschehe. —

Hierauf beruht die Artikulation des Unterrichts. Die größern Glieder setzen sich aus kleinern zusammen, wie die kleinern aus den kleinsten. In jedem kleinsten Gliede sind vier Stufen des Unterrichts zu unterscheiden, denn er hat für Klarheit, Assoziation, Anordnung und Durchlaufen dieser Ordnung zu sorgen. Was nun hier schnell nach einander geschieht, das folgt einander langsamer da, wo aus den kleinsten Gliedern sich die nächst größern zusammensetzen, und mit immer größern Entfernungen in der Zeit, je höhere Besinnungsstufen[49]) erstiegen werden sollen.

Blicken wir jetzt zurück auf die Zergliederung vom Begriff des Interesse: so finden wir auch dort gewisse Stufen unterschieden; Merken, Erwarten, Fordern, Handeln.

Das Merken beruht auf der Kraft einer Vorstellung gegen die andern, welche ihr weichen sollen; also theils auf ihrer absoluten Stärke, theils auf der Leichtigkeit des Zurückweichens der übrigen. Das Letztre führt auf die Idee einer Disziplinirung der Gedanken; wovon vorzugsweise im ABC der Anschauung der Ort war zu reden. Die Stärke einer Vorstellung kann theils durch die Gewalt des sinnlichen Eindrucks (wohin das Zugleichsprechen mehrerer Kinder, auch das vervielfältigte Darstellen desselben Gegenstandes durch Zeichnungen, Instrumente, Modelle u. s. w. gehört), theils durch Lebhaftigkeit der Beschreibungen, theils besonders dadurch erreicht werden, wenn schon verwandte Vorstellungen in der Tiefe des Gemüths ruhen, welche sich mit der jetzigen vereinigen. Das Letztre allgemein zu veranstalten, ist Sache einer großen Kunst und Ueberlegung, welche dahin geht, jedem Künftigen etwas voranzuschicken, was ihm den Boden bereite, z. B. das ABC der Anschauung der Mathematik, kombinatorische Spiele der Grammatik, Erzählungen aus dem Alterthum einem klassischen Schriftsteller[50]).

Im Merken wird das Einzelne klar; aber auch die Assoziation, die Ordnung, und das Fortschreiten nach der Ordnung muß gemerkt werden.

Eben so giebt es Klarheit der Erwartungen, und Assoziation derselben, ja es giebt systematische und methodische Erwartung.

Allein diese Verflechtungen sind es nicht, was uns hier hauptsächlich interessiren muß. — Wir wissen, daß, wenn das Erwartete hervortritt, sich nur ein neues Merken erzeugt. Das ist durchgängig der Fall in der Sphäre des Wissens. Wo schon einiger Vorrath der Kenntniß beisammen ist, da wird nicht leicht etwas gemerkt, woran sich nicht Erwartungen knüpften, — doch die Erwartung erlischt, oder wird durch neue Kenntniß befriedigt. Sollten ungestüme Begehrungen daraus aufsteigen, so würden sie der Regel der Mäßigung, und folglich der Zucht unterliegen. — Aber es giebt ein Merken, was nicht so leicht befriedigt, noch vergessen wird, es giebt ein Fordern, was in Handlung überzugehen bestimmt ist; dies ist das **Fordern der Theilnahme.** So viele Rechte auch hier die Mäßigung ausübt: dennoch würde die-

jenige Erziehung verfehlt sein, welche nicht Entschließungen zum Wirken für das Wohl der Menschheit und Gesellschaft, und eine gewisse Energie des religiösen Postulats zurückließe. Demnach kommen bei der Bildung der Theilnahme gar sehr die höhern Stufen in Betracht, zu welchen das Interesse übergehen kann. Und es ist leicht klar, daß mit diesen Stufen die der menschlichen Alter zusammenpassen. Dem Kinde ziemt ein theilnehmendes Merken, dem Knaben das Erwarten, den Jüngling kleidet die Forderung der Theilnahme, damit der Mann dafür handeln möge. Die Artikulation des Unterrichts gestattet aber auch hier wieder schon in den kleinsten Gliedern, die den frühern Jahren gehören, eine Anregung des Forderns, das in Handlung treten möchte. Aus solchen Anregungen erhebt sich in spätern Jahren, indem zugleich die Charakterbildung mitwirkt, das kräftige Fordern, welches Thaten erzeugt. —

Es sei gestattet, die Resultate durch kurze Worte zu fixiren, die man leicht deuten wird.

Allgemein soll der Unterricht
zeigen,
verknüpfen,
lehren,
philosophiren.
In Sachen der Theilnahme sei er
anschaulich,
kontinuirlich,
erhebend,
in die Wirklichkeit eingreifend[51]).

III.

Materie des Unterrichts.

Die Materie des Unterrichts liegt in den Wissenschaften. Man wird nicht von der allgemeinen Pädagogik erwarten, daß sie dieselben vor Augen legen solle.

Jedermann frage sich selbst, was in seinem Wissen der bloßen Erkenntniß, was der Theilnahme zugehöre? Und wie es in die vorhin angezeigten Glieder von beiden zerfalle? — Meistens wird eine solche Selbstprüfung eine große Ungleichförmigkeit der eignen Bildung, und sogar in den hervorragenden Theilen derselben viel fragmentarisches entdecken. Einige leiden Mangel an Geschmacksbildung, sie haben sich vielleicht mit einer sehr untergeordneten Art der schönen Künste, — mit der Blumenmalerei, mit ein wenig Musik, mit Distichen oder Sonetten oder Romanen beschäftigt. Einige wissen nichts von Mathematik, andre nichts von Philosophie. Die Gelehrtesten werden vielleicht lange rathen, wo denn die ganze Hälfte, die wir Theilnahme überschreiben, in dem weiten Reiche ihres Wissens zu suchen sei? —

An allen diesen Mängeln leidet unfehlbar die Erziehung. Wie viel sie leide? das ist sehr verschieden. Es kommt auf den Erzieher — auf den Zögling — auf Gelegenheiten an, die sich nebenher darbieten oder nicht.

Je aufrichtiger der Erzieher gegen sich selbst, — und je gewandter er ist, das Vorhandne zu benutzen, desto besser wird es gehen. Nicht leicht ist jemand in einer der unterschiednen Rücksichten ganz stumpf. Vieles läßt sich, bei ernstem Wollen, selbst während des Lehrens noch lernen; man ersetzt zuweilen durch die Neuheit des eignen Interesse, was an der Gediegenheit des Vortrags fehlt; und einen kleinen Vorsprung zu gewinnen vor dem jüngern Knaben, ist dem Erwachsenen so gar schwer nicht. Solches Verfahren ist wenigstens immer noch besser, als ganze Haupttheile der Bildung zu vernachlässigen, und nur seine eignen ausgearbeiteten, aber äußerst beschränkten Fertigkeiten und Schulkenntnisse mittheilen zu wollen.

Zuweilen braucht man dem Zögling in gewissen Dingen nur den ersten Ruck zu geben, und fortdauernd für Veranlassung und Stoff zu sorgen, so geht er von selbst; und ist vielleicht bald dem Lehrer aus den Augen. In andern Fällen freilich ist es schwer, an dem stumpfen Kopfe nur irgend eine bewegliche Stelle, irgend einen Ton von ansprechendem Interesse zu entdecken. Gerade hier bedarf es der meisten Kenntnisse, um vieles versuchen zu können, der meisten Geläufigkeit, um die rechte Form aufzuspüren. Wenn die Blößen des Erziehers und des Zöglings einander nicht decken, so ist nichts anzufangen.

Oft findet sich in der Nähe ein Mann, der das, was wir nicht verstehen, aber zu lehren nöthig finden, glücklich genug mitzutheilen weiß. Alsdann liege nur nicht in der Eitelkeit des Erziehers ein Hinderniß, ihn zu benutzen. Es ist in der That kein demüthigendes Bekenntniß, wan wisse nicht alles, was die Erziehung zu fördern wohl im Stande wäre; denn es ist dessen gar zu viel[52]). —

Was über einzelne Gegenstände des Unterrichts hier in Verbindung mit den schon entwickelten Hauptbegriffen zu sagen ist, wird man im folgenden Kapitel kurz beisammen finden. Zunächst fordert noch ein Unterschied, zufolge dessen diese Gegenstände mehr oder weniger mittelbar unser Interesse affiziren, einige Verweilung.

Der Unterricht betrifft nämlich

Sachen,
Formen,
und Zeichen.

Die Zeichen, z. B. die Sprachen, interessiren offenbar nur als Mittel der Darstellung dessen, was sie ausdrücken. Die Formen, — das Allgemeine, das, was die Abstraktion von den Sachen lossondert, z. B. mathematische Figuren, metaphysische Begriffe, einfache Normalverhältnisse für die schönen Künste, — diese interessiren wenigstens nicht bloß unmittelbar, sondern es wird auch auf Anwendung derselben ge-

rechnet. Wollte aber von den Sachen selbst, den Werken der Natur und Kunst, den Menschen, Familien und Staaten, auch noch jemand sagen, sie interessirten nur im Gebrauch zu unsern Zwecken, so würden wir ihn bitten, Reden von so übler Bedeutung nicht in der Sphäre unsres vielseitigen Strebens hören zu lassen; denn da möchte am Ende der leidige Egoismus als das einzige unmittelbare Interesse übrig bleiben. —

Die Zeichen sind für den Unterricht eine offenbare Last; welche, wenn sie nicht durch die Kraft des Interesse für das Bezeichnete gehoben wird, Lehrer und Lehrling aus dem Gleise der fortschreitenden Bildung herauswälzt[53]). Gleichwohl nehmen die Sprachstudien einen so beträchtlichen Theil des Unterrichts hinweg! — Geht hier der Lehrer auf die gewöhnlichen Forderungen des Vorurtheils und des Herkommens ein, so sinkt er unvermeidlich vom Erzieher zum Lehrmeister hinab, — und wenn die Lehrstunden nicht mehr erziehen, so zieht alsbald alles Gemeine der Umgebung den Knaben zu sich herunter, der innere Takt verschwindet, die Aufsicht wird nöthig — und dem Manne wird sein Geschäft verleidet. — Stemme man sich daher, so lange man kann, gegen jeden Sprachunterricht ohne Ausnahme, der nicht gerade auf dem Hauptwege der Bildung des Interesse liegt! Alte oder neuere Sprachen, das ist einerlei![54]) Das Buch allein hat ein Recht gelesen zu werden, welches jetzt eben interessiren, und für die Zukunft neues Interesse bereiten kann. Mit keinem andern, — also gleich namentlich mit keinerlei Chrestomathie, welches immer eine Rhapsodie ohne Ziel ist, — darf auch nur eine Woche verloren werden; denn eine Woche ist für Knaben eine lange Zeit; man spürt es schon an ihnen, wenn einen Tag lang der Einfluß der Erziehung schwächer wirkte! — Das Buch aber, welches jedesmal an der Reihe ist, sei der Sprache nach so schwer es wolle, — alle Schwierigkeiten sind übersteiglich durch Kunst, Geduld, und Anstrengung!

Die Kunst aber, die Kenntniß der Zeichen mitzutheilen, ist dieselbe, wie die, in der Sphäre der Sachen zu unterrichten. Zeichen sind zunächst Sachen, sie werden wahrgenommen, angeschaut, abgebildet, gleich den Sachen[55]). Je stärker und vielfacher sie sich den Sinnen eindrücken, desto besser. Klarheit, Assoziation, Anordnung, und regelmäßiges Durchlaufen muß pünktlich einander folgen. Man dringe nicht zu eilig auf die Bedeutung der Zeichen; eine kleine Zeitlang lasse man dieselbe ganz bei Seite; dadurch wird Zeit gewonnen*). Uebrigens hat es keinen Zweck, die Theorie der Zeichen gleich anfangs ganz gründlich zu lehren; man lehre so viel, als höchst nothwendig ist für den nächsten interessanten Gebrauch; alsdann wird bald das Gefühl

*) Vielleicht sollte man beim Lesenlehren das Auge der Kinder lange vorher mit den Buchstabenfiguren durch allerlei Darstellungen vertraut machen, ehe man irgend einen hörbaren Laut daran knüpfte.

des Bedürfnisses einer genauern Kenntniß erwachen; und wenn dies erst mitarbeitet, geht alles leichter[56]). —

In Rücksicht auf die Formen oder das Abstrakte ist es zunächst nöthig, allgemein zu erinnern, worauf in speziellen Fällen so oft gedrungen ist, nämlich daß das Abstrakte nie scheinen darf, selbst zur Sache zu werden; sondern daß man seine Bedeutung immer durch wirkliche Anwendung auf Sachen sichern muß. Von Beispielen, vom Anschaulichen, vom Gegebenen erhebe sich die Abstraktion; und wiewohl es eigner Vertiefungen in die bloßen Formen bedarf, muß doch immer die Besinnung an das Wirkliche nahe erhalten werden.

Der Knabe steht in der Mitte zwischen den platonischen Ideen und den Dingen an sich. So wenig für ihn das Abstrakte reell werden darf, eben so wenig hat er hinter den Sinnendingen die unerreichbaren Substanzen, und hinter seinem Bewußtsein das reine Ich, oder gar hinter dem Vielen das Eine, welches nicht vieles und doch alles ist, zu suchen. Soll er irgend einmal mit Glück in diese Vorstellungsarten sich einlassen: dann gerade ist zu wünschen, daß er erst seinen offenen Sinnen hingegeben so lange fortgehen mag, bis er auf die elastische Stelle kömmt, die den Metaphysiker fortschnellt[57]). —

Sachen also sind dem Knaben nichts anders als die gegebenen Komplexionen derjenigen Merkmale, die wir in der Abstraktion herausheben, und abgesondert betrachten. — Daher giebt es einen Weg von den einzelnen Merkmalen (Formen) zu den Sachen, worin sie bei einander sind; es giebt auch einen Rückweg von den Sachen zu den Merkmalen, in welche sie sich zerlegen lassen. Hierauf beruht der Unterschied des *synthetischen* und *analytischen* Unterrichts, wovon im folgenden Kapitel.

Aber unglücklicherweise ist es niemandem geläufig, Sachen als Komplexionen von Merkmalen zu begreifen. Uns allen ist jede Sache eine *trübe Masse* ihrer Merkmale, deren *Einheit* wir blind *voraussetzen*; an deren *vielfach mögliche Unterordnung* unter jedes ihrer Merkmale wir kaum denken; — keiner sogar von unsern *Philosophen* scheint an das eine und das andre sich vollständig besonnen zu haben! Daher die Unfreiheit und Ungelenkigkeit der Köpfe, welche das Wirkliche nicht in der Mitte des Möglichen zu fassen wissen![58]) Aber ich kann hier nicht alles klar machen: manchem müssen andre Forschungen nachhelfen.

IV.

Manieren des Unterrichts.

Manier ist nirgends willkommen, und sie findet sich überall! Wie könnte sie ausbleiben? Jeder Mensch bringt sie mit seiner Individualität herbei; und in jedes Zusammenwirken, wie hier des Lehrers und Zöglings, kommt sie von beiden Seiten.

Indessen, Menschen gewöhnen sich an einander, bis auf einen gewissen Grad wenigstens. Jenseits desselben liegt das Unleidliche, welches durch Wiederholung immer widriger wird. Dahin gehört das Gesuchte und das, was unmittelbar unangenehm affizirt. Jenes verzeiht man nicht, weil es ein willkürlicher Fehler ist, — dieses zerreißt die Geduld, weil die Empfindung des Unangenehmen sich durch Wiederholung verstärkt.

Möchte jede gesuchte Manier aus dem Unterricht wegbleiben! Das Fragen wie das Doziren, der Scherz wie das Pathos, die geschliffene Sprache wie der scharfe Akzent, alles wird widrig, sobald es als willkürliche Zuthat erscheint, und nicht aus der Sache und der Stimmung hervorgeht. Aber aus den vielen Sachen und Situationen entwickeln sich viele Weisen und Wendungen des Vortrags; daher das, was die Pädagogen unter dem hohen Namen Methoden so reichlich erfunden und empfohlen haben, sich noch sehr wird vermehren, und jedes hie und da gebrauchen lassen, ohne eins vor dem andern unbedingte Vorzüge zu behaupten. Der Erzieher muß reich sein an allerlei Wendungen; er muß mit Leichtigkeit abwechseln, sich in die Gelegenheit schicken, und eben, indem er mit dem Zufälligen spielt, das Wesentliche desto mehr hervorheben.

An sich unangenehm und drückend sind alle Manieren, welche den Hörer bloß passiv machen, und ihm eine peinliche Verleugnung der eignen Beweglichkeit anmuthen[59]). Darum muß der zusammenhängende Vortrag das Gemüth durch stets gespannte Erwartungen bewegen; oder, wo er das nicht kann — und bei Kindern ist es schwer, — da muß der Vortrag nicht zusammenhängen wollen, sondern Unterbrechungen gestatten, oder selbst veranlassen. Diejenige Manier ist die beste, welche am meisten Freiheit giebt innerhalb des Kreises, den die vorliegende Arbeit zu bewahren nöthigt. — Uebrigens mache es nur immerhin der Lehrer sich selbst sowohl als den Lernenden bequem! Jeder hat seine Weise, welche er nicht zu weit verlassen kann, ohne die Leichtigkeit zu verlieren. Daher, so fern es nicht wesentlich schadet, — *veniam damus petimusque vicissim*[60]).

Fünftes Kapitel.

Gang des Unterrichts.

Alles bisher Entwickelte, unter sich gehörig verflochten und auf die mancherlei Gegenstände unsrer Welt angewendet, in die Ausübung einzuführen: dies ist die große und wirklich unabsehliche Aufgabe dessen, der durch Unterricht erziehen will. Durch wenige allgemeine Begriffe

konnte hingezeigt werden auf das, was in der Ausarbeitung die beharrliche Anstrengung vieler Menschen und langer Zeiten erfordern würde.

Was ich hier zu geben denke, ist nur Skizze. Es soll nur dienen, mehr Geläufigkeit in das Verbinden der schon entwickelten Begriffe zu bringen, und eine Aussicht auf das Feld der vorliegenden Arbeiten zu bereiten. Die allgemeine Pädagogik darf sich ins spezielle nicht so einlassen, daß der Ueberblick sich vom Ganzen auf irgend einen Theil besonders hinzöge. Dies zu verhüten, werde ich selbst das geistige Auge durch das sinnliche zu gewinnen, und, was zugleich durchdacht, was zugleich gethan werden muß, einem Anblick hinzulegen suchen.

I.

Bloß darstellender, — analytischer, — synthetischer Unterricht.

So oft es sich zuträgt, daß für irgend ein Individuum ein Unterrichtsplan angelegt werden soll, wird sich immer ein Erfahrungs- und Umgangskreis vorfinden, in welchem das Individuum steht. Vielleicht wird dieser Kreis sich nach der Idee gleichschwebender Vielseitigkeit zweckmäßig erweitern, oder innerlich besser durchsuchen lassen; und dies ist das erste, worauf man zu sehen hat.

Aber auch noch über den Kreis von Erfahrung und Umgang läßt sich die lebendige Fülle, die eindringliche Klarheit von beiden, hinaustragen; — oder vielmehr, in das Licht, das von ihnen ausströmt, können manche Partien des Unterrichts vortheilhaft gestellt werden. Man kann aus dem Horizont, in welchem das Auge eingeschlossen ist, die Maße nehmen, um ihn durch Beschreibung der nächstliegenden Gegend zu erweitern. Man kann das Kind in die Zeit vor seiner Geburt am Lebensfaden der ältern umgebenden Personen hinausführen; — man kann überhaupt alles dasjenige **bloß darstellend** versinnlichen, was hinreichend ähnlich und verbunden ist mit dem, worauf der Knabe bisher gemerkt hat. So giebt es Gemälde fremder Städte, Länder, Sitten, Meinungen mit den Farben der bekannten; es giebt historische Schilderungen, die durch eine Art von Gegenwart täuschen, weil sie die Züge der Gegenwart entlehnen. Zu Hilfe rufen mag der Unterricht hier alle Arten von Abbildungen; sie werden ihm desto besser helfen, je weniger er sie zuvor zum bloßen Durchblättern und zum unverständigen Zeitvertreib hat mißbrauchen lassen.

Gradweise wird die bloße Darstellung an Helligkeit und Eindringlichkeit verlieren müssen, je weiter sie sich von dem Gesichtskreise des Kindes entfernen will. Sie wird dagegen an Mitteln gewinnen, wie der Gesichtskreis gewinnt. Eben deswegen ist es unbestimmt, was und wie viel man auf sie rechnen dürfe, so wie es auch schwer sein würde, ihr bestimmte Vorschriften zu geben. Denn ihrer Natur nach hat diese

Lehrart nur ein Gesetz: so zu beschreiben, daß der Zögling zu sehen glaube.

Mehr auf seine eigne Kraft gestützt, erreicht auch der **analytische** Unterricht mehr das Allgemeine. — Damit man gleich wisse, ungefähr wenigstens, wovon ich rede, nenne ich Pestalozzi's Buch der Mütter, und die Niemeyerschen Verstandesübungen[61]). Jeden denkenden Erzieher leitet sein gesunder Takt darauf, daß er die Massen, die sich in den Köpfen der Kinder anhäufen und die durch den bloß darstellenden Unterricht noch vermehrt werden, zerlegen, und die Aufmerksamkeit in das Kleinere und Kleinste sukzessiv vertiefen müsse, um Klarheit und Lauterkeit in alle Vorstellungen zu bringen. Das muß nur durchgeführt werden.

Man kann das Gleichzeitig-Umgebende zerlegen in einzelne Sachen; die Sachen in Bestandtheile, die Bestandtheile in Merkmale. Merkmale, Bestandtheile, Sachen, und ganze Umgebungen können der Abstraktion unterworfen werden, um mancherlei formale Begriffe daraus abzuscheiden. Aber es finden sich in den Sachen nicht bloß gleichzeitige, sondern auch sukzessive Merkmale, — und die Veränderlichkeit der Dinge giebt Anlaß, Begebenheiten in die Reihen zu zerlegen, welche in ihnen neben und durch einander laufen. Bei allen diesen Anstrengungen stößt man theils auf das, was nicht getrennt werden kann, auf das Gesetzmäßige, — für die Spekulation; theils auf das, was getrennt werden soll oder nicht soll, auf das Aesthetische, — für den Geschmack.

Auch den Umgang kann man zerlegen, und in die einzelnen Empfindungen der Theilnahme, die er bereitet, das Gemüth vertiefen. Und man muß es, damit die Gefühle sich läutern und Innigkeit gewinnen. Denn das Totalgefühl gegen eine Person, vollends gegen einen Kreis von Personen, ist allemal aus vielen einzelnen Gefühlen zusammengesetzt; — und aus den Gefühlen gegen andre müssen die Gefühle mit ihnen erst sorgfältig herausgehoben werden, — damit der Egoismus die Theilnahme wenigstens nicht unbemerkt erdrücke. — Feinfühlende Frauen verstehen es am besten, den Umgang zu zerlegen, mehr theilnehmende Achtsamkeit unter die Kinder zu bringen und eben dadurch auch die Berührungen zu vervielfältigen, — die Intensität des Umgangs zu erhöhen. Man sieht es leicht, ob jemand in frühern Jahren unter solchem weiblichen Einfluß gestanden hat! —

Indem nun der analytische Unterricht das Besondre, was er vorfindet, zerlegt, reicht er hinauf in die Sphäre des Allgemeinen. Denn aus dem Allgemeinen ist das Besondre komplizirt. Man erinnere sich allenfalls an die Definitionen *per genus proximum et differentiam specificam;* und bedenke dabei, daß die spezifische Differenz, für sich allein genommen, auch ein *genus* ist, in welchem eben so wie in jenem ersten, höhere *genera* eingeschlossen sein können, — samt den zugehörigen Differenzen, von deren jeglicher denn abermals das nämliche gilt![62]) So wird wohl zu merken sein, wie sich Logik und

Kombinationslehre berühren, — und warum die Zerlegung dessen, was ein individueller Gesichtskreis kombinirt enthält, ins Logisch-Allgemeine hinausweist, und dadurch die Empfänglichkeit des Gemüths erweitert für andre neue Auffassungen, worin die schon bekannten Elemente anders und mit andern komplizirt vorkommen möchten. Alles das geschieht zwar ursprünglich in uns allen, — und was von selbst geht, damit darf der Lehrer nicht sich und die Kinder aufhalten, aber es geschieht nicht so vollständig und rasch, daß dem Lehrer, (der übrigens seine Subjekte beobachten muß), nicht vieles zu thun übrig bliebe.

Indem der analytische Unterricht ins Allgemeine hinaufsteigt, erleichtert und fördert er alle Art von Beurtheilung. Denn das zu Beurtheilende ist nun gereinigt von den verwirrenden Nebenbestimmungen; das Einfache ist leichter durchschaut als das Verwickelte. Die Elementarvorstellungen haben mehr Stärke bekommen, und die Zerstreuung durch das Viele und Bunte ist hinweggenommen. Die allgemeinen Urtheile liegen überdas sowohl für künftigen Gebrauch als für künftige Prüfung bei neuen Gelegenheiten bereit.

Auch die Assoziation der Prämissen, worauf für die Geläufigkeit im logischen Schließen alles ankommt, — die wissenschaftliche Phantasie, gewinnt sehr durch häufige Analysis des Gegebenen. Denn eben weil die Erfahrung kein System ist, sorgt sie am besten für die manigfaltige Mischung und Anschmelzung unsrer Gedanken, wenn wir sie nur fortdauernd denkend begleiten[63]). —

Aber alle Vortheile des analytischen Unterrichts sind gebunden und beschränkt durch die Beschränkungen dessen, was Erfahrung und Umgang samt den daran geknüpften Beschreibungen hatten geben können. Den Stoff muß die Analysis nehmen, wie sie ihn findet. Auch ist die Wiederholung sinnlicher Eindrücke, wodurch auf einer Seite ein Uebergewicht entsteht, oft mächtiger als die künstlichen Vertiefungen und Verweilungen, wodurch der Lehrer auf andern Seiten entgegenarbeitet. Das Allgemeine ferner, was nur aus gewissen Fällen durch Abstraktion hervorgehoben ist, erlangt mit Mühe die freie Stellung im Gemüth, wodurch es sich als allgemein, und für alle speziellere Verknüpfungen gleich fähig zeigt. Und für Spekulation und ästhetische Beurtheilung vermag die Analysis eigentlich nicht mehr, als nur die Punkte, worauf es ankommt, zu entblößen. Daß Erfahrung weder das Theoretisch- noch Aesthetisch-Nothwendige geben kann, ist bekannt; es läßt sich also auch durch Zerlegung des Gegebenen nicht als solches finden. Auch selbst die analytische Beleuchtung angenommener spekulativer und ästhetischer Vorstellungsarten, wiewohl sie das Verkehrte fühlbar machen möchte, erreicht dennoch selten die Stärke des Eindrucks, welcher zur Auslöschung des früheren nöthig ist, — sie erreicht nie das Genügende, welches dem aufgestörten Gemüth Bedürfniß ist. Widerlegung und Kritik allein richten wenig aus; man muß das Rechte hinstellen.

Der *synthetische* Unterricht, welcher aus eignen Steinen baut, dieser ist es allein, der es übernehmen kann, das ganze Gedankengebäude, was die Erziehung verlangt, aufzuführen. Freilich, reicher kann er nicht sein, als unsre Wissenschaften, unsre Literatur; aber eben dadurch doch unvergleichbar reicher, als die individuelle Umgebung eines Kindes. Freilich, reicher *wird* er nicht sein, als die Hilfsmittel, welche der Lehrer besitzt, aber die Idee selbst wird die geschicktern Lehrer allmählich schaffen. — Die ganze Mathematik*), mit dem, was ihr vorangeht und folgt, — das ganze Aufsteigen durch die Stufen der in Bildung begriffenen Menschheit, von den Alten zu den Neuern, — gehört zum synthetischen Unterricht. Aber zu ihm gehören auch das Einmaleins und Vokabeln und Grammatik, — und so sind wir leicht erinnert, wie viel durch verkehrtes Benehmen hier verdorben werden kann. Müßten die Elemente nothwendig durch *bloßes* Auswendiglernen eingeprägt werden, so hätten die Schulknaben große Ursache, gegen alle Erweiterung des synthetischen Unterrichts zu protestiren. Vorsagen, Nachsprechen, Wiederholen, Beispiele und Symbole aller Gattung sind bekanntlich mildernde Hilfen. Für die Musterdreiecke hatte ich vorgeschlagen, sie dem Kinde in der Wiege, an einer Tafel durch glänzende Nägel bezeichnet, fortdauernd vor Augen zu stellen. Man lachte. Und man lache nur noch mehr! denn ich stelle in Gedanken neben jene Tafel noch Stäbe und Kugeln mit allerlei Farben überzogen; ich versetze, kombinire, und variire sehr fleißig diese Stäbe und späterhin Gewächse und allerlei Spielsachen des Kindes; ich bringe eine kleine Orgel in die Kinderstube, und lasse darauf einfache Töne und Intervalle minutenlang erklingen; ich füge ihr ein Pendel hinzu, zugleich für das Auge des Kindes und für die Hand einer ungeübten Spielerin, um die rhytmischen Verhältnisse daran zu beobachten, ich werde weiterhin das Gefühl des Kindes nach dem Thermometer üben, Kälte und Wärme zu unterscheiden, und nach Gewichten, die Maße der Schwere anzugeben; endlich schicke ichs zum Tuchhändler in die Schule, um so gut als er die feinere und die gröbere Wolle ausfühlen zu lernen. Ja wer weiß, ob ich nicht gar noch die Wände der Kinderstube mit sehr großen buntgemalten Buchstabenfiguren auszieren werde? — Allen dem liegt der einfache Gedanke zum Grunde, das plötzliche, mühsame Einprägen, welches man Auswendiglernen nennt, werde entweder nicht nöthig oder sehr leicht sein, wenn die Elemente der Synthesis früh zu Bestandtheilen der täglichen Erfahrung des Kindes gemacht werden, damit sie, so viel möglich, unter dem unvergleichbar größern Haufen *der* Dinge mit einschleichen mögen, die um die Zeit des Sprechenlernens samt ihren Benennungen so wunderbar leicht

*) An die so genannte analytische Methode der Mathematik darf man hier gar nicht denken. Hier ist keine Rede von der *Manier*, wie die Mathematiker die ihnen *vorgelegten* Aufgaben *lösen* mögen, — das *Hinstellen* und *Zusammenstellen* der Aufgaben, wie es der Lehrer oder das Lehrbuch gut findet, ist allemal Synthesis.

gefaßt werden. Aber ich bin nicht der Thor, welcher an dergleichen kleinen Hilfen, die den Unterricht mehr oder weniger erleichtern und beschleunigen mögen, das Heil der Menschheit hängen sieht. —

Zur Sache! — Der synthetische Unterricht hat zweierlei zu besorgen; er muß die Elemente geben, und ihre Verbindung veranstalten. Veranstalten; nicht eben durchaus vollziehen. Denn das Vollziehen ist endlos; wer kann alle Verknüpfungen aller Gattungen durchmessen? Der gebildete Mann arbeitet noch unaufhörlich an seinem Gedankengebäude. Aber daß er vielseitig daran arbeiten könne: dies muß die Jugendbildung vermitteln. Sie muß also, nächst den Elementen, die Art und Weise und die Fertigkeit geben, jene zu gebrauchen.

Die allgemeinste Art der Synthesis ist die kombinatorische. Sie kommt allenthalben vor, sie trägt bei zur Gewandtheit des Geistes in allem, und muß daher am frühesten und am meisten bis zur vollkommensten Geläufigkeit, geübt werden. Vorzugsweise aber regiert sie im empirischen Fach, wo sie durch nichts gehindert wird, das (logisch) Mögliche zu erkennen zu geben, wovon das Zufällig-Wirkliche ein Theil ist, und wohinein es auf mancherlei Weise klassifizirt werden kann[64]). Von da aus findet sie den Weg in die praktischen Wissenschaften, wo sie die Vermittlerin ist, wenn Reihen von Begriffen auf Reihen eines gegebenen Manigfaltigen angewendet werden sollen, wie sich eben hier in der Pädagogik bald zeigen wird*). In der Sphäre der Spekulation kann sie sehr vermißt werden, wenn sie mangelt; das haben die Mathematiker gefühlt! Doch hier, und eben so in der Sphäre des Geschmacks wird sie verdunkelt durch die eigenthümlichen Arten der Synthesis, welche darin herrschen, und welche theils die unstatthaften Verknüpfungen ausstoßen, theils von allem charakterlosen Gedankenspiel das Gemüth entfernen.

Eng verbunden mit den kombinatorischen Begriffen sind die Zahlbegriffe. Jeder kombinatorische Aktus konstituirt eine Anzahl von Elementen der Komplexion; die Zahl selbst ist davon das Abstraktum.

Eigne Formen der empirischen Synthesis sind bekanntlich die in Raum und Zeit; die geometrischen und rhytmischen. — Hierher gehört das ABC der Anschauung. Es ist synthetisch, da es von Elementen ausgeht; obgleich ihm seine Einrichtung durch die analytische Betrachtung der Gestalten bestimmt wird, die sich in der Natur vorfinden, und die sich darauf müssen zurückführen lassen.

Die eigentlich spekulative Synthesis, gänzlich verschieden von der logisch-kombinatorischen, beruht auf den Beziehungen. — Aber die Methode der Beziehungen kennt niemand; und die Pädagogik hat nicht das Amt, sie vorzulegen. — Es ist auch nicht die Sache der frühern Jahre, sich ernstlich mit der Natur zu entzweien. Auf der andern Seite

*) Und was sich vielleicht noch mehr in der Form der positiven Gesetzgebung zeigen könnte oder sollte.

kann es eben so wenig gestattet sein, den Geist ganz ungeübt im Spekuliren zu lassen bis in die Jahre, wo ein ungestümes Verlangen nach Ueberzeugung sich von selbst entwickelt und trotzig das erste Beste ergreift, um sich zu befriedigen. Am wenigsten darf diese Vernachlässigung in unsern Zeiten empfohlen werden, wo die Spaltung der Meinungen jeden anficht, und nur dem Leichtsinn oder einer eben so voreiligen als traurigen Resignation erlaubt, nach Wahrheit nicht zu fragen! Vielmehr muß der Erzieher, ganz ohne Rücksicht auf sein System, die gefahrlosesten Wege suchen, um die Fähigkeit zum Forschen möglichst vorzurüsten, und das treibende Gefühl, was von den einzelnen Problemen — den Elementen der Spekulation, — angeregt wird, vielseitig zu erwecken, damit der junge Denker nicht glauben könne, bald am Ende zu sein[65]). — Das sicherste ist ohne Zweifel das mathematische Studium; leider ist dies zu sehr in ein Spiel mit Hilfslinien und Formeln ausgeartet! Man führe es so viel möglich auf das Durchdenken der Begriffe selbst zurück. Auch die Logik ist zu brauchen; nur verspreche man sich nicht zu viel davon. Unter den Problemen der philosophischen Spekulation ziehe man diejenigen am weitesten hervor, welche an Mathematik, Physik, Chemie hängen; auch in denen, welche Freiheit, Sittlichkeit, Glückseligkeit, Recht und Staat betreffen, kann der jugendliche Geist unter einer geschickten Führung zu seinem großen Vortheil manigfaltig umhergewendet werden. Viel Diskretion aber fordert alles, was sich der Religion nähert. — So lange als möglich erhalte man das religiöse Gefühl, welches seit den frühesten Jahren an dem einfachen Gedanken: Vorsehung, hängen soll, ungestört![66]) Aber alle Religion hat eine Neigung, selbst in die Spekulation hineinzugreifen, und sich in vornehmen Dogmen auszubreiten. Bei einem in vielseitiger Bildung begriffenen Gemüth unterläßt diese Neigung gewiß nicht, sich zu regen. Alsdann ist es Zeit, ein ernstes Wort zu reden: von den vergeblichen Versuchen so vieler reifen Männer aller Zeiten, hier feste Lehrsätze zu finden; von der Nothwendigkeit, für diese Gegenstände erst das Ende aller spekulativen Vorübungen zu erwarten; von der Unmöglichkeit, sich ein verlornes religiöses Gefühl plötzlich mit der spekulativen Ueberzeugung zurückzugeben; von der Einstimmung der uns umgebenden Naturordnung in die nie abzuweisenden Bedürfnisse, welche die Schauspiele der menschlichen Abhängigkeit in uns erzeugen, und wodurch Religion auf dem Boden der Theilnahme fest gewurzelt ist[67]). — Positive Religion gehört nicht für den Erzieher als solchen, sondern für die Kirche und die Eltern; er darf in keinem Falle das Mindeste in den Weg legen; und, wenigstens unter Protestanten, kann er vernünftigerweise nicht leicht wünschen, daß er dürfte[68]). —

Die Theorie des Geschmacks liegt zwar zu sehr im Dunkeln, als daß man es unternehmen könnte, für die verschiedenen Gattungen des Aesthetischen die Elemente und deren Synthesis zu bezeichnen. Aber dahin wird man sich leicht vereinigen, daß nicht in der Masse, sondern

in den Verhältnissen der ästhetische Werth liege; daß nicht in dem Wahrgenommenen, sondern in der Art, wahrzunehmen, der Geschmack begründet sei. Unsre Stimmung ist für nichts so leicht verdorben, als für das Schöne. Und auch dem klaren Auge des Kindes ist das Schöne nicht klar, wiewohl es uns scheinen möchte, als brauche es nur gesehen zu werden. Das unbefangene Auge nun sieht gewiß die Masse, es faßt gewiß alles, was zu fassen vorliegt, — aber es rückt sich nicht die Verhältnisse zusammen, wie der gebildete Mensch in seinen besten Stunden es am liebsten und leichtesten vollbringt. — Der Geschmack wohnt meistens bei der Phantasie, wiewohl er von ihr ganz verschieden ist. Es ist leicht zu begreifen, welche Hilfe sie ihm leisten könne. In dem Hin- und Herrücken der Bilder nämlich verändern sich die Verhältnisse, und unter den vielen Verhältnissen finden sich auch die, welche durch ihren Effekt die Aufmerksamkeit fesseln, und um sich her andre Bilder gruppiren. So geräth der Geist ins Dichten. — Die Aufgabe der synthetischen Geschmacksbildung wäre demnach die: das Schöne in der Phantasie des Zöglings entstehen zu lassen. Man wird, wo möglich, erst den Stoff herbeischaffen, dann durchs Gespräch die Phantasie damit beschäftigen, und nun erst das Kunstwerk selbst vor Augen stellen. Man wird den Inhalt eines klassischen Schauspiels zuerst erzählen, — nicht die Folge der Szenen, sondern die Begebenheit; man wird die Verhältnisse, die Situationen der Begebenheit abzugewinnen suchen, man wird sie so und anders zusammenfügen und hie und da ausmalen, — endlich wird der Dichter ausführen, was uns zu schwer fallen würde. Einzelne Momente der Begebenheit wird man vielleicht verkörpert zu idealisiren suchen, — und es wird sich ein Gemälde, ein Bildwerk finden, was uns die Gruppe hinstellt. — Mit der Musik geht alles sicherer; die Grundverhältnisse samt ihrer einfachsten Synthesis sind in der Hand des Generalbaßlehrers, der nur kein Pedant sein muß. —

Wir kommen zu dem Unterricht, welcher die Theilnahme synthetisch bilden soll, — durch den also das Herz groß und voll werden müßte, selbst da, wo keine schöne Familienverhältnisse, keine glückliche Jugendfreundschaft, vielleicht auch kein ausgezeichnetes natürliches Wohlgefallen des Lehrers und Zöglings an einander, — zu Hilfe kommen möchte. — Wo haben wir einen solchen Unterricht? Wer muß nicht bekennen, daß die gewöhnliche Studirart es darauf anzulegen scheint, das Gemüth unter der Masse zu beugen? und durch den Ernst der Wissenschaft, ja selbst der gepriesenen Kunst, zu erkälten? uns von Menschen zu entfremden? von den einzelnen, wirklichen Menschen, und den einzelnen wirklichen Haufen, die sie bilden; welche unserm Geschmack wenig zusagen, der Spekulation zu niedrig und der Beobachtung meistens zu fern stehen; für welche aus Theilnahme zu arbeiten gleichwohl unsre schönste Zierde ist, — und zu deren Gattung zu gehören wir, vielleicht mit einem Gefühl von Demüthigung, dennoch auf jeden Fall eingestehen müssen? —

Man hat das kombinatorische Gerüste der Geschichte — diese Komplexionenreihe von Namen aus verschiedenen Gegenden, welche am chronologischen Faden abläuft, — auf Tabellen gebracht, um sie dem Gedächtniß einzuprägen. Man hat den Sprachstudien und der Alterthumskunde das Verstandübende abzugewinnen gesucht; man hat die alten Dichter als Muster aller Kunst wieder hervorgehoben. Alles vortrefflich! Man hat endlich die Geschichte der Menschheit als eine große Entwickelung ins Auge fassen wollen, mit allerlei hineingetragenen Ideen, — da wandte man wieder den Blick; und nicht ohne Grund, denn freilich als Schauspiel ist das Ganze kein Ganzes, nicht sehr erhebend, und wenig genügend. — Mußte man über dem allen denn vergessen, daß hier allenthalben von Menschen die Rede ist, denen Theilnahme gebührt, denen man nur theilnehmende Zuschauer zuführen darf, — und daß diese Theilnahme gerade denjenigen am natürlichsten ist, welche noch nicht, mit uns, in die Zukunft schauen können, weil sie noch nicht einmal die Gegenwart begreifen, — und für welche eben darum das Vergangene die wahre Gegenwart ist! Vermochte nicht die Kindlichkeit dieses allgemeine Eigenthum aller ältern griechischen Schriftsteller, das vornehm-gelehrte Gefühl niederzubeugen, womit man sich zu ihnen setzte, — oder vielmehr, hatte man so wenig Selbstgefühl, nicht zu merken, daß hier sich zwar wohl eine Jugend darstellt, wie wir sie hätten durchleben sollen, aber keineswegs ein Mannesalter, in das wir jetzt noch zurückkehren dürften?[69]). —

Wir können der verbogenen Bildung, die wir manchmal peinlich empfinden, nicht mehr entfliehen. Wir fühlen, daß etwas dahinten geblieben ist, welches wir mit uns tragen sollten; — vergeblich würden wir durch beschämende Anstrengungen es nachholen wollen. Aber nichts hindert uns, unsre jüngern Brüder von vorn anfangen zu lassen, damit sie dann weiter gerade aus in die Zukunft gehen können, mit eignen Schritten, ohne entlehnte Stelzen.

Sollen sie aber das Werk der Vorfahren fördern, so müssen sie dabei hergekommen sein, — sie müssen vor allen Dingen diese Vorfahren als die Ihrigen von früh auf erkannt haben. —

Dann sind wir über den Gegenstand der Theilnahme nicht verlegen. Ob wir dabei synthetisch, elementarisch zu Werke gehen?

Zuvörderst, man wird der Theilnahme ihre Elemente nicht zuzählen, man wird dieselben nicht nach irgend einer synthetischen Methode steif aneinandersetzen wollen. Hier bedarf es einer erwärmten Temperatur des Gemüths; — nicht zu Zeiten einer augenblicklichen Erhitzung durch ein aufflackerndes Flämmchen, — sondern für immer durch einen Stoff, der eine sehr gelinde Wärme beharrlich entwickelt.

Ferner, Theilnahme bezieht sich auf menschliche Regungen; von den Elementen allmählich fortschreitende Theilnahme bezieht sich auf einen Fortschritt menschlicher Gefühle; die Gefühle aber richten sich nach dem Zustande der Menschen, und schreiten mit ihm fort. Was wir in der

Gesellschaft empfinden, das entsteht aus den verwickelten politischen und Kulturverhältnissen von Europa. Soll die Theilnahme dafür entstehen aus einfachen, lautern, klaren Gefühlen, deren jedes für sich rein hervorgetreten ist im Bewußtsein, so daß das Ganze wisse, was es verlange, — so muß sie an der Reihe der menschlichen Zustände fortgehen, bis auf den gegenwärtigen, von demjenigen anfangend, welcher der erste ist, der sich rein genug ausdrückte, und sich genug ausbreitete durch den Umfang der manigfaltigen Gemüthsbewegungen, die ihm zugehören[70]). Denn freilich, nur wenige ihrer Zustände hat die Vergangenheit ausgesprochen; noch viel seltner sich so rein und vielseitig ausgedrückt, als die Erziehung es wünschen müßte. Unschätzbar sind eben darum diejenigen Dokumente, in welchen sie wie mit volltönender lebender Stimme uns anspricht; — das Uebrige müssen wir durch die Phantasie ergänzen.

Endlich, die Theilnahme würde sich zwar am meisten elementarisch, und am vollkommensten frei von Sprüngen entwickeln im Umgange der Kinder unter einander. Aber eben dieser ihr Umgang — richtet sich nach den Beiträgen, die jedes dazu giebt, die Beiträge nach den Beschäftigungen und Aussichten eines jeden, die Beschäftigungen und Aussichten, — wenn man sie nicht roh aufwachsen läßt, ohne Zweifel nach dem Stoff, den man ihren Gemüthern zu verarbeiten giebt. Unleugbar ist der Umgang der Knaben und Jünglinge gänzlich verschieden nach der Leitung, die sie erhalten. — Macht diese Leitung Sprünge: — so haben sie Mühe zu folgen; sie folgen ungern, sie ziehen sich in ihre kindlichen Spiele und Umtriebe zurück; sie bestärken sich darin gegenseitig durch ihren Umgang. Irgend einmal aber müssen sie hervor in die Gesellschaft, in die Welt. Was Wunder, wenn sie sich auch da noch gemeinschaftlich stemmen, wenn sie, die ohne Theilnahme wie unter Fremde treten, desto unbiegsamer mit einander in ihrer Kleinlichkeit beharren, — was Wunder, wenn die Gesellschaft selbst am Ende sich aus einem lockern Haufen kleiner Partien zusammensetzt, deren jede sich gern für sich amüsirt und als Mittel dazu ihre Verhältnisse mit dem Ganzen braucht, wie sie kann. —

Wie anders unter einer patriotisch gestimmten Nation! Hier erzählen Euch kleine Buben von sechs Jahren aus der Chronik; Kinder erzählen von den großen Kindern, den Heroën ihrer Vorzeit; — sie erzählen sich unter einander, sie steigen vereint aufwärts mit der Geschichte ihres Landes. Sie drängen sich, Männer der Nation zu werden, und sie werden es. — Die Alten wußten ihren Homer auswendig, sie lernten ihn nicht als Männer, sondern als Knaben. Er war der allgemeine Jugendbildner; und seine Zöglinge machen ihm keine Schande. Er konnte freilich nicht alles; — und alles werden wir ihm auch nicht anvertrauen. —

Denkt Euch einen europäischen Patriotismus. Die Griechen und Römer als unsre Vorfahren. Die Spaltungen als unglückliche

Zeichen des Parteigeistes, mit dem sie verschwinden müssen. — Wer vermag diesem Gedanken Bedeutung zu geben? Der Unterricht vermag es.

Man sage nicht, wir Deutschen seien ohnedas zu sehr weltbürgerlich gestimmt. **Zu wenig patriotisch**; das, leider! ist **wahr**; aber muß ich denn hier erst Patriotismus und Weltbürgersinn aussöhnen?[71]) —

Kehren wir zu den Alten! — Dichter, Philosophen, Geschichtsschreiber, fallen uns hier in eine Reihe, sofern sie sämtlich menschliche Natur an menschliche Herzen legen[72]). — Das homerische Epos, der platonische Dialog sind nicht zuerst Werke der Kunst und Bücher der Weisheit; sie stellen vor allem Personen dar und Gesinnungen; für diese zuerst heischen sie eine freundliche Aufnahme. — Schlimm für uns, daß die Fremdlinge, die man uns empfiehlt, griechisch reden! Das macht uns die gute Aufnahme schwer; wir müssen den Dollmetscher brauchen; wir müssen allmählich die Sprache selbst lernen. Allmählich! Es geht nicht auf einmal, am wenigsten gleich gründlich. Es ist uns jetzt am Gebrauch gelegen, um so mehr, da die Dollmetscher selbst nicht eben das verständlichste Deutsch reden. Künftig, bei guter Muße, werden wir die Feinheiten der Sprache, und durch sie die Kunst der Dichtung zu erreichen suchen; jetzt zuerst bleibt uns beides gleich fern; die Fabel soll uns **nur unterhalten**, die Personen aber sollen uns **interessiren**. Zu dem Ende bedarf es allerdings einer gewissen philologischen Geschicklichkeit des Lehrers, gerade damit er dem grammatischen Unterricht die engsten möglichen Schranken setzen, **innerhalb** derselben aber das Begonnene **mit strengster Konsequenz** durchführen könne. Jedoch diese Geschicklichkeit muß hier durchaus nichts weiter als den Ruhm **guter Dienste** erwerben wollen. Daß Homer die ältesten bekannten Formen der griechischen Sprache darstelle, daß die Konstruktion äußerst einfach und leicht, daß der antiquarische Gewinn für alle weitern Fortschritte in der Literatur entscheidend sei: diese Bemerkungen sind wahr; aber hier haben sie kein Gewicht. Möchte die Schwierigkeit doppelt und der gelehrte Gewinn halb so groß sein; die vorigen Gründe würden in ihrer unvergleichbaren Stärke beharren. Aber es kommt darauf an, mit welchem **Gemüth** man sie auffaßt. —

Dreierlei ist zu thun, um diesen speziellen Theil der Erziehungskunst auszuarbeiten. Man muß die **Auswahl** bestimmen; — hauptsächlich aus Homer, Herodot, Thucydides, Xenophon, Plutarch; aus Sophokles und Euripides, und aus Plato; wie auch aus den Römern, die, sobald sie vorbereitet sind, sich anschließen müssen. Man hat zweitens die **Lehrart** genau zu bezeichnen; — und **drittens** bedarf es gewisser Hilfsschriften für alles, was als begleitende Erzählung und Betrachtung vortheilhaft nebenher gehen könnte. Ohne dabei zu verweilen, erinnere ich nur, daß von Homer nicht füglich die rohere Ilias, aber die ganze Odyssee, mit Auslassung einer einzigen längern Stelle im 8ten Buche, (über einzelne Ausdrücke schlüpft man leisen Fußes hinweg), von

Sophokles ziemlich früh der Philoktet, von Xenophon die historischen Schriften, (nicht aber die wahrhaft unmoralischen Memorabilien, die ihren Kredit der Glückseligkeitslehre verdanken,) — von Plato schon im spätern Knabenalter, nach ein paar leichten Dialogen, die Republik gelesen werden kann. Diese letztre ist dem erwachenden Interesse für die größere Gesellschaft ganz angemessen; in den Jahren, wo sich junge Männer der Staatskunst ernstlich widmen, genügt sie eben so wenig, als Homer einem Jünglinge, der gerade jetzt alles Kindliche hinter sich wirft! Plato der Ideenlehrer und Homer der Dichter bleiben allerdings dem reifern Alter; aber verdienen etwa diese Schriftsteller nicht, zweimal gelesen zu werden? Hat etwa der Jugendlehrer nicht das Verweilen und das Ueberweggleiten in seiner Hand? —

Genug über den synthetischen Unterricht im allgemeinen! Er wird früh anfangen müssen, und sein Ende ist nicht zu finden. Fühlbar aber wird er machen, daß Eltern und Jünglinge den Termin der Bildungsjahre weiter als nach heutiger Sitte hinausrücken müssen, — denn sie werden wohl nicht die kostbaren Früchte einer langen Mühe halbreif dem Zufalle preis geben wollen. Für die meisten wäre eben das ein Grund, nicht anzufangen: aber es giebt deren, die das Beste wollen, wenn es nur zu finden ist.

Wird aber ein Erzieher zu spät gerufen und findet er nicht et-

---

II. Analytischer Gang

Empirie.

Das Zeigen, Benennen, Betasten- und Bewegenlassen der Dinge geht allem voran. — Es zieht sich von dem Ganzen immer mehr in die Theile und in die Theile der Theile. Man assoziirt die Theile, indem man ihre Lage unter einander bestimmt. Man zerlegt Sachen in

Spekulation.

Die analytische Beleuchtung des Erfahrungskreises stößt allenthalben auf Andeutungen eines gesetzmäßigen Zusammenhangs der Natur der Dinge, auf Andeutungen von Kausalverhältnissen. Ohne Frage, ob diese Andeutungen objektiv giltig, ob sie transszendent oder immanent zu erklären seien: liegt der Jugendbildung daran, daß sie aufgefaßt werden, wie sie vor-

Geschmack.

Das Aesthetische — (unter welchem Namen ich das Schöne, das Erhabene, das Lächerliche, samt den Nüanzen und Gegentheilen davon, zusammenfasse:) — entsteht uns erst in der verweilenden Betrachtung. Jüngere Kinder sehen gewöhnlich nur die Masse, wie andre Massen. Zuerst ist das Bunte, das Kontrastirende, das Bewegte, für sie schön. Haben sie sich daran satt gesehen,

wo auch eine verspätete Kindlichkeit unverdorben vor, (welches sich selten einmal trifft): so lasse er die Griechen; so traue er überhaupt mehr dem analytischen Unterricht! Nur daß er alsdann nicht auf einmal die angehäuften großen Massen in die kleinsten Theile zerlegen wolle; vielmehr müssen die Vertiefungen anfangs partienweise umhergehen, dann, bei fortgesetztem Gespräch, (zu welchem allenfalls aus dem schon vorhandenen Gesichtskreise gewählte Bücher, die man gemeinschaftlich liest, ungezwungen veranlassen mögen), muß, unter beständigem Tasten nach den beweglichen Stellen des Gemüths, eine Partie nach der andern ihre kleinern Glieder hergeben, damit man nicht sowohl korrigire, als vielmehr nur den Menschen seines Vorraths inne werden lasse. Ist er nun sich selbst ein Gegenstand der Betrachtung geworden, so wird es sich zeigen, wie er sich gefalle? wie viel Kraft er besitze? wo und wie man ihm noch synthetisch Hilfe leisten könne?

Dem bloß-darstellenden Unterricht werden wir, wie oben bemerkt, statt aller Regel die Munterkeit und den Beobachtungsgeist des Lehrers wünschen müssen. Auf den analytischen und synthetischen Unterricht sollten die im vorigen Kapitel entwickelten Begriffe kombinatorisch angewendet werden. Man erinnere sich, daß hier nur eine Skizze versprochen ist; und man erwarte nicht die **feinere Artikulation** des Unterrichts in den engen Fächern einer Tabelle.

---

des Unterrichts.

Theilnahme an Menschen.

Die Zerlegung des Umgangs zur Erweckung der Theilnahme an einzelnen Menschen hat zur Hauptidee: Zurückführung der Gesinnungen, — der minder guten wie der bessern — auf natürliche Regungen, deren **Möglichkeit** jeder in seinem eignen Bewußtsein antreffen,

Theilnahme für Gesellschaft.

Betrachtungen über die Konvenienzen des Umgangs, und über die gesellschaftlichen Institute aller Art weisen zurück auf die Nothwendigkeit, daß Menschen sich unter einander schicken und helfen. Auf diese Nothwendigkeit gestützt, erkläre der Unterricht die Formen

Religion.

Sympathie mit der allgemeinen Abhängigkeit der Menschen ist das wesentliche Naturprinzip aller Religion. — Man lasse hinschauen, wo Menschen das Gefühl ihrer Grenzen äußern; man deute jeden Uebermuth auf die falsche und gefährliche Einbildung von Stärke.

Empirie.

ihre Merkmale, und aſſoziirt die Merkmale durch Vergleichungen. — Iſt das Manigfaltige eines Erfahrungskreiſes auf dieſe Weiſe einzeln hinreichend bearbeitet: ſo zerlegt man die Ereigniſſe, welche beim Zuſammenſtoß des Verſchiedenen entſtehen, in die Veränderungen, die jedes Einzelne leidet. Man entwickelt den Gebrauch, welchen der Menſch von den Dingen macht. Die Begriffe von Urſache und Wirkung, Mittel und Zweck, welche nicht hieher gehören, können füglich dabei vermieden werden; die Empirie hat es nur mit der Folge der Begebenheiten, mit dem Verlauf ihrer Reihen zu thun. — Gegenſtand dieſer Zerlegungen iſt in den frühern Jahren auf der einen Seite der menſchliche Körper (auch unter den äußern Gegenſtänden der wichtigſte, denn man fühlt nicht bloß den eignen, man ſieht auch die Körper andrer Menſchen;)[61])

Spekulation.

kommen; daß wie mit den Blicken des Phyſikers oder des pragmatiſchen Hiſtorikers (nicht des fataliſtiſchen Räſonneurs) der Konſequenz der Natur in allem Verlauf der Begebenheiten nachgeſpürt werde. — Die erſten Schritte macht ein Zeigen, ein Hervorziehen des Zuſammenhangs, von Mittel und Zweck wie von Urſache und Wirkung. Hiebei muß ſich das Verhältniß der Bedingtheit und Abhängigkeit durch veränderte Verſuche mit verändertem Reſultat verrathen; wie wenn man eine Maſchine langſamer und ſchneller dreht, und hier und dort eingreift, um zu ſehen, welche Räder folgen und welche nicht. Dazu muß man das Reſultat in der Gewalt haben; und es muß die Aufmerkſamkeit anziehen, alſo nicht zu gemein, noch zu betäubend ſein. — Man aſſoziire die vorher einzeln dargeſtellten Verſuche, und zeige ſie aſſoziirt; als den Pendel mit dem Räderwerk in der Uhr, die mechaniſch erregte Wärme mit der Exploſion

Geſchmack.

und trifft man ſie einmal in einer völlig ruhigen, doch auch völlig regſamen Stimmung: dann iſt es Zeit zu verſuchen, ob man ſie mit dem Schönen beſchäftigen könne. Man zeige alſo zuerſt auf das Schöne, indem man es heraushebt aus der Menge des äſthetiſch Unbedeutenden. Alsdann fange man an, es zu zerlegen; nämlich in ſolche Partien, deren jede für ſich noch einen Werth für den Geſchmack hat. So würde man z. B. einen wohlgewachſenen Strauch vor ſich nehmen, davon einen einzelnen Zweig, genau wo er hervortritt, abſchneiden, davon eben ſo ein Blatt, und von dem gefiederten Blatt die einzelnen Blättchen; oder die Blume, von der ſich ebenfalls die Blätter ablöſen und einzeln vorlegen laſſen. Falſche Zerlegungen, — z. B. einen Schnitt mitten in das Blatt, — muß der Zögling beachten und rügen. So muß das einfachſte Schöne, — es muß die Artikulation des zuſammengeſetzten, — es muß bei der Wieder-

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

mit denen er demnach auch sympathisiren könne. Aber wirkliches Verstehen fremder Gefühle setzt das Verstehen der eignen voraus. Demnach zerlege man die jugendliche Seele sich selber; sie entdecke in sich den Typus menschlicher Gemüthsbewegungen. Auch den Ausdruck muß sie deuten lernen, wodurch menschliches Gefühl sich zu Tage legt; zunächst den unwillkürlichen; aber allmählich auch das Maß und Gewicht der konventionellen Bezeichnung. Es muß sich daran eine Sorgfalt knüpfen, sich im eignen Betragen andern immer deutlich darzustellen, Mißverständnisse und unvorsichtige Kränkungen zu verhüten. — Diese Anfänge einer, dem innern Sinn anschaulichen Psychologie

Theilnahme für Gesellschaft.

der gesellschaftlichen Subordination und Koordination. Um hier anschaulich zu sein, ergreife er vor allem das nächste Beispiel, den Zögling selbst; diesen stelle man in allen seinen gesellschaftlichen Verhältnissen an den rechten Platz, und lasse ihn die ganze Bedingtheit und Abhängigkeit seiner Existenz empfinden. Indem die Theilnahme dies Gefühl in die Auffassung der gegenseitigen Abhängigkeit aller hinüberträgt; und indem der kontinuirliche Umlauf der gesellschaftlichen Bewegung, samt allem Schwanken vorwärts und rückwärts, immer klärer erkannt, immer erwartungsvoller durchblickt wird: muß die **allgemeine Ordnung** dem Knaben

Religion.

Der Kultus werde als ein lautes Bekenntniß der Demuth dargestellt: Vernachlässigung des Kultus hingegen führe — wohin sie wirklich führt, — auf den Verdacht einer stolzen Geschäftigkeit, die auf einen vergänglichen Erfolg zu viel Mühe wendet. Kontinuirliche Beobachtung des Ganges menschlicher Leben und Schicksale mache die Betrachtungen geläufig über die Kürze des Lebens, die Flüchtigkeit des Genusses, den zweideutigen Werth der Güter, das Verhältniß zwischen Lohn und Arbeit. Gegenüber stelle man die Möglichkeit der Frugalität, die Ruhe dessen, der wenig braucht, — die Betrachtung der Natur, welche dem Bedürfniß entgegen-

auf der andern Seite die Summe der Dinge umher, Hausgeräth, Pflanzen, Thiere, u. s. w. Mit dem menschlichen Körper hängt menschliches Thun und Leiden zusammen, nebst den nächsten und einfachsten Verhältnissen der Menschen unter einander. — Hier greift der darstellende Unterricht ein; er erweitert die Kenntniß der Natur und des Menschen durch die ersten Anfänge von Länder- und Völkerkunde. Daraus wird allmählich Geographie und Naturgeschichte, wobei immer das Zeigen und Assoziiren dem Lehren vorausgeht. Daneben geht die empirische Menschenbeobachtung aus der nahen Umgebung leise fort. — Analytische Uebungen in der Muttersprache müssen durch den ganzen Umfang derselben angestellt werden, um der Orthographie, dem Styl und der allgemeinen Grammatik vorzuarbeiten und selbst um Begriffe vorläufig zu scheiden. — Was gezeigt und assoziirt ist, be-

des Pulvers beim Schießgewehr; die Expansion der Dämpfe mit der Kontraktion durch Kälte bei der Dampfmaschine u. s. w. Man sehe dabei nach, wo jedes bleibt, was aus jedem wird; man vergesse nicht die Rückstände; man betrachte die **Gesamtheit der Folgen**, oder bemerke den Punkt, wo ihr Verlauf sich der Beobachtung entzieht. — Aber auch wie Menschen auf einander rechnen, und in ihren Arbeiten einander voraussetzen, oder stören, im Hause, in der Oekonomie, in den Gewerben, im Staate, — assoziirt wieder mit dem todten Mechanismus der dienenden oder schadenden Naturkräfte, — dies alles muß, wo es sich in der Erfahrung oder im beschreibenden Unterricht findet, sorgfältigst ausgezeichnet, der ruhig verweilenden und hin und her prüfenden Beschauung hingelegt, keinesweges aber dem flüchtigen Ansehn, dem Staunen, dem Schreck, oder auch selbst einer voreiligen Andacht preis gegeben werden. — Grenzscheivereinigung das neue Schöne der entstehenden Umrisse einzeln gefaßt und assoziirt werden. So entkleide man auch das Schöne vom Unterhaltenden und Rührenden, die Hauptsache vom Schmuck, die Idee von der Diktion, das Sujet von der Form. Aber alle diese Auflösung habe stets den Schein einer Hilfe zur Synthesis, denn dahin strebt das auffassende Gemüth; man beleuchte das Einzelne, ohne je das Ganze durchaus in Schatten zu stellen. Auch fange man nicht mit zu großen Gegenständen an; das Einfachere ergiebt klärere Geschmacksurtheile. Aber nicht nur in den Künsten, sondern auch im Leben, im Umgange, im Anstande, im Ausdrucke zeige man auf das Schickliche, und verlange es in so weit von den Kindern, als sie es selbst durch ihren Geschmack hervorzubringen wissen. Dies wird so viel besser gehen, je weiter alle aufgedrungene Ziererei entfernt blieb; und je reinere Stimmung man im allgemeinen

Theilnahme an Menschen.

müssen sich mit dem Umgange, mit der Kenntniß der Menschen kontinuirlich erweitern und das Gemüth mehr und mehr beschäftigen. Es muß daraus immer mehr jede menschliche Erscheinung erklärlich werden, jeder Widerwille, als gegen fremdartige Wesen, immer unmöglicher, die Anschließung an alles Menschliche immer inniger werden. — Aber selbst dazu gehört: daß, wie in einem verklärenden Spiegel, jeder menschliche Zug erkennbarer, also vollendeter in seiner Art, minder verwischt als im gemeinen Leben, — einer poetischen Erhöhung angenähert, — in dem nachahmenden, allein nicht fort-

Theilnahme für Gesellschaft.

theuer werden, und unverletzlich, und werth der Aufopferungen, die sie irgend einmal auch von ihm erheischen könnte. Erhebt sich die körperliche Kraft im Jünglingsalter: dann ziemt es sich, zu dem Gedanken an Vaterlandsvertheidigung das Gemüth zu heben bei dem Blick auf das Militär — dies glänzende Schauspiel des Staats, das, von früh auf, die Augen der Jugend so lebhaft beschäftigt und leicht der Erziehung nachtheilig wird, wenn nicht der Unterricht den Aufreizungen des wilden Ungestüms und der Eitelkeit hinreichende Gegengewichte giebt. — Allem Glanze, den dieses und andre Institute des Staats von sich werfen, setze der Unterricht

Religion.

kommt, den Fleiß möglich macht, und im Ganzen belohnt, wiewohl sie verbietet, an dessen einzelnen Erfolgen zu hängen. Man leite von da auf ein allgemeines teleologisches Suchen, das aber in der Sphäre der Natur bleiben, und sich nicht in das Chaos des menschlichen Treibens verirren muß.

Ueberhaupt soll der Geist feiern in der Religion. Von allem Denken, Begehren, Besorgen, soll er hieher zur Ruhe kehren. Aber für das Hohe der Feier sei ihm die Gemeinschaft mit vielen, die Kirche, willkommen. Nur bleibe er auch hier nüchtern genug, um phantastische und mystische Gaukeleien, vollends Affektationen des Mystizismus, als tief unter

Empirie.

kommt durch beſtimmt zuſammenſtellende Rekapitulation die **Lehrform**; und wo es ſich frägt, welche Stelle in der Lehrform, — etwa in der Klaſſifikation, dieſem oder jenem gebühre, da wird eine Spur des **Philoſophirens** eintreten.

Spekulation.

dungen unter Begriffen, Suchen nach Definitionen — Entwickelung der eignen Gedanken können ſich ſpäter damit vereinigen. — Das **Lehren** und **Philoſophiren** gehört hier der Phyſik und endlich den ſpekulativen Syſtemen.

Geſchmack.

zu erhalten weiß. — Das **Lehren** äſthetiſcher Zerlegungen nach Kunſtregeln, und das **Philoſophiren** darüber iſt meiſtens mißlich.

III.

Synthetiſcher Gang des Unterrichts.

Vorerinnerung.

Der ſynthetiſche Unterricht giebt eine Menge neuer Vorſtellungen und hat ſie zu verarbeiten. Er beobachte beſtändig, ob er auch das Gemüth zu ſehr erfüllt, oder zu leer läßt; man wird hier nicht bloß die Fähigkeiten, ſondern auch die Dispoſition zu verſchiedenen Stunden ſehr verſchieden finden und ſich darnach richten müſſen. Ferner wirke Regierung und Zucht, vor allem aber die eigne, ganz der Sache gegenwärtige Sammlung des Lehrers dahin, daß ein Streben rege ſei, gleich im erſten Augenblick ganz und recht zu faſſen, reinlich und ſauber alles aufzunehmen. Endlich hüte man ſich, auf neu-

gerissenen — Gemüthe sich darstelle: — ohne gleichwohl ins Fabelähnliche, über das Wirkliche und folglich auch über die Theilnahme selbst, hinauszutreten. Klassische Dichter machen das verständlich.

Theilnahme für Gesellschaft.

die stete Erinnerung entgegen an die wirkliche Kraft, welche der brave Mann zu seinem Posten mitbringen, — und an die wirklichen Schranken, in welche jeder öffentliche Diener sich fügen muß.

Religion.

der Würde des Gegenstandes zu verschmähen.

Anmerkung. Zur Nahrung der Theilnahme im Knabenalter hat der darstellende Unterricht historische Erzählungen; — lebhafte biographische Schilderungen von Menschen und Menschenhaufen. Nur nichts von neuerer Politik!

---

gelegtem Grund zu rasch fortzubauen. Was heute klar wurde, ist morgen wieder dunkel, und wer sich an das Einzelne noch mühsam besinnt, kann es nicht kompliziren und anwenden. Was nun die Elemente betrifft, so sorge man wo möglich, daß sie lange vor dem Gebrauch bereit liegen; auch baue man immer mit etwas breitem Grunde; damit hie und dort zu thun sei, und Abwechselung entstehe. Was aber die Komplikation anlangt, so ist es sehr wichtig, mit deren Formen, sofern es sein kann, das Gemüth besonders zu beschäftigen, damit es die Wege der Verknüpfung vorausfehe und selbst suche.

Empirie.

Man zeige ſchon ſehr früh an unzähligen Beiſpielen die kombinatoriſchen Operationen, am meiſten das **Variiren**, welches wohl am öfterſten gebraucht wird. Ganz unabhängig davon zeige man auch die Reihen der Merkmale ſinnlicher Dinge, dergleichen man z. B. in Lehrbüchern der Mineralogie bemerkt findet; als die Reihen der Farben, Grade der Schwere, Härte, u. ſ. w. Hieher gehören auch die räumlichen Formen. Zuerſt Viereck und Kreis, als welche ſich am öfterſten an den umgebenden Geräthen ohne Zerlegung darbieten. Dann Winkel. Dabei nutze man die Zeiger der Uhr; die Eröffnungen der Thüren und Fenſter, u. ſ. w. Winkel von 90°, 45°, 30°, 60°, müſſen zuerſt ausgezeichnet werden. Geläufigkeit darin ſetzt mein ABC der Anſchauung voraus, welches hier ſeinen Platz hat. — Statt aller Beiſpiele über das kombinatoriſche Konſtruiren der Dinge aus den Reihen der Merkmale, welchem ein freies **Aſſoziiren** dieſer Reihen vorangehen muß, oder über die, auf den kombinatoriſch gelegten Grund zurückgehende Analyſis gegebener Dinge, (welche dahin gehört, wo viele denkbare Komplexionen in der Wirklichkeit fehlen,) nur ein Wort über Grammatik; namentlich über das Konjugiren. Hier ſind erſtlich zu unterſcheiden die allgemeinen Begriffe, welche ſich dabei kompliziren, Perſon,

Spekulation.

Das Auffinden der Beziehungen, oder die Syntheſis *a priori*, ſetzt, in allen Fällen von Bedeutung, vorher gefühlte Schwierigkeiten, — Vertiefung in ſpekulative Probleme voraus. Der reelle Boden dieſer Probleme aber iſt die Erfahrung, die äußere und innere; — ihn ſollte eigentlich die Jugendbildung als ſolchen in Beſitz nehmen, ſo breit er iſt. Die analytiſche Beleuchtung des Erfahrungskreiſes führt auf Reihen von Kauſalitäten, deren Anfang nicht zu finden iſt, weder in der Weite, noch in der Tiefe der Welt und des Bewußtſeins. Die phyſikaliſchen Naturkenntniſſe führen auf eine Menge von Hypotheſen, aus denen ſynthetiſch in die Natur zurückzugehen man gewöhnlich nicht ohne Anſtoß ver-

Geſchmack.

So wenig gehäufte philoſophiſche Lektüre Philoſophen bildet, eben ſo wenig erzeugt ſich Geſchmack aus einem Umhertaumeln unter allerlei Kunſtwerken, ſelbſt wenn die letztern wirklich klaſſiſch ſind. Zahlloſe einzelne Selbſtverſtändigungen, die das Gemüth in ſtiller Achtſamkeit innerlich vollzieht, ergeben endlich den äſthetiſchen Sinn; — meiſtens nur noch eine Art davon, nur dieſen oder jenen Geſchmack. — Noch **vorher, ehe** die jugendliche Seele ſtarken Eindrücken ausgeſetzt wird, die als Reminiszenzen ankleben könnten, muß ſie die einfachen Verhältniſſe, die äſthetiſchen Beſtandtheile der größern Kompoſitionen leiſe vernommen haben. Dies gilt für jede der neben und über einander liegenden

Unterricht.

Theilnahme an Menschen.

Den Menschen überhaupt, — dem Menschlichen, so vielfach es ist, und uns begegnen möchte und werden könnte, — gebührt eine Theilnahme, die sich nicht bloß analytisch aus dem Umgange mit bekannten oder dargestellten Individuen entwickeln kann, und die sich noch viel weniger mit dem allgemeinen Gattungsbegriffe Menschheit leichthin aufnehmen läßt. Nur diejenigen besitzen sie zum Theil, und können sie einigermaßen mittheilen, die zahllose manigfaltige Bilder der Menschheit in sich selbst erzeugt haben; — nur die Würdigsten unter den Dichtern, und, ihnen zunächst, den Historikern. Wir suchen bei ihnen die klärste Anschauung allgemeiner psychologischer Wahrheit. Aber diese Wahrheit ist kontinuirlich modifizirt nach andern und andern Zuständen der Menschen

Theilnahme für Gesellschaft.

Aus den Darstellungen der Poesie und Geschichte muß die gesellige Fügsamkeit und Unfügsamkeit der Menschen hervorleuchten; zugleich das Drängen der Noth, wodurch auch widerstreitende Kräfte besänftigt und zusammengehalten werden. Hinweisungen auf das, was gehörig verbundne Menschen darstellen und wie sie sich darstellen können, wie aber keiner allein etwas Großes zu werden, vollends zu leisten, im Stande sei, — wie jeder in und außer sich, immer nur das verarbeite, was Zeit und Umstände ihm darreichen, — müssen ein disponirendes Interesse anregen, jener Fügsamkeit gemäß die Menschen

Religion.

Die Idee von Gott zu erzeugen und zu bilden ist das Werk der religiösen Synthesis. Als der Endpunkt der Welt, als der Gipfel aller Erhabenheit, muß diese Idee schon in früher Kindheit hervorschimmern, sobald das Gemüth anfängt, einen Ueberblick zu wagen über sein Wissen und Denken, Fürchten und Hoffen; sobald es über die Grenze seines Horizonts hinauszuschauen versucht. Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht;[66]) wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was

Empirie.

numerus, tempus, modus, vox, — von den Sprachzeichen, wodurch dieſe oder jene Sprache ſie angiebt. Es iſt ferner zu unterſcheiden das Deutlichmachen der einzelnen Begriffe und ihrer Reihen vom Entwickeln des *typus* der Konjugation, welcher bloß aus dem Variiren jener Reihen entſteht. Aber dieſer *typus* entwickelt ſich von ſelbſt, wenn außer den Begriffen auch die Form des Variirens, unabhängig von aller Grammatik, ſchon bekannt war. Will man nun eine einzelne Sprache, z. B. Griechiſch lehren, ſo zeigt man nach jenen allgemeinen Vorbereitungen zuerſt die am meiſten konſtanten Kennzeichen, als, des Futurum, Perfektum, des Konjunktivs, Optativs, u. ſ. w., und läßt ſie an einzelnen Worten aufſuchen; dann durchgeht man die minder konſtanten Kennzeichen, als Anomalien, welche beſonders gelernt werden müſſen. So beſchäftigt man den Geiſt mit der Konjugation, man aſſoziirt ihm auf alle Weiſe das Manigfaltige derſelben, ehe man zum Auswendiglernen ſchreitet; wiewohl auch dieſes nicht entbehrt werden kann. Bei hinreichender kombinatoriſcher Uebung läßt man den *typus* in andre und andre Formen bringen, welches geſchieht, indem man die Anordnung der Reihen bei der Variation verändert. — Ein noch viel leichteres Beiſpiel wäre die muſikaliſche Notenſchrift, wo die Reihe der Tonzeichen mit

Spekulation.

ſucht. Man zeige dieſe Hypotheſen und jene Probleme, einzeln, nach Gelegenheit; man beſchäftige die Phantaſie damit, und laſſe den Vorſtellungsarten Zeit, ſich aufzuklären, ſo weit ſie können, oder ſich wenigſtens manigfaltig zu aſſoziiren. Allmählich ziehe man aus den Problemen, welche unmittelbar das Reelle zu betreffen ſchienen, die Begriffe hervor; und mache bemerklich, daß der Denker hier in den Verwickelungen ſeiner eignen Gedanken befangen ſei, daß er folglich ſie zu behandeln die rechte Methode beſitzen müſſe. Hier kann die Logik eintreten. Das Studium der Mathematik, (für welche ſchon das ABC der Anſchauung die gegenſeitige Abhängigkeit gewiſſer Größen vorbereitend bemerkt),

Geſchmack.

Sphären der Künſte. Das Vernehmen der Verhältniſſe hängt ab von der Klarheit und Reife der Auffaſſung; das Gemüth muß affizirt, nicht hingeriſſen, — es muß leicht, nicht ſtürmiſch, bewegt ſein. — Man umringe es alſo mit den Materialien der Verhältniſſe, — mit denen, welche in dem jedesmaligen Faſſungskreiſe vollkommen enthalten ſind. Man aſſoziire dieſelben auf allerlei Weiſe. Man zeige die einfachen Verhältniſſe ſelbſt, wenn man im Beſitz derſelben iſt, (wie in der Muſik.) Aber man ſorge auch für die äſthetiſche Stimmung. Nicht alle Kraft darf ſich zwiſchen Lernen und körperlicher Thätigkeit theilen; äußere Wildheit muß eingeſchränkt werden. Freies, belebtes Geſpräch

in Zeiten und Räumen. Und die Empfänglichkeit für sie modifizirt sich kontinuirlich mit dem Fortschritt des Alters. Es ist Pflicht des Erziehers, zu sorgen, daß diese und jene Modifikationen, stets richtig auf einander treffend, mit einander fortgehen mögen. Darum ein **ein chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neuen!** — Dies Aufsteigen wird sich von selbst seitwärts ausbreiten, und die allmählichen **Divergenzen der Individualitäten** bei erweiterter, verpflanzter, nachgeahmter Kultur, dem Gemüthe nahe bringen. Auch das Schiefe und Künstlich-Schlechte, auf welches man bei diesen Divergenzen stößt, dargestellt in solcher Folge, und mit allen seinen Gegensätzen und Widersprüchen, wird den ansteckenden Einfluß verlieren, den es auf die Unvorbereiteten zu äußern pflegt, welche, ohne

so anzustellen und anzuhalten, wie es nöthig ist, damit sie zu ihren eignen bessern Zwecken vorwärts schreiten können. Aber der Unterricht muß hiebei die ganze, der unverdorbenen Jugend natürliche Bescheidenheit in Anspruch nehmen; er muß die Forderungen der Fügsamkeit auf den Zögling selbst zurückwenden und ihm das Unfügsame der Räsonnirsucht zeigen, welche mit vieldeutigen Reden müßige Leerköpfe füllt, und in kritischen Momenten die öffentliche Wirksamkeit um ihren Nachdruck bringt. — Alles Vorlaute und Vorschnelle verschmähe das gesellschaftliche Interesse; es verbinde sich dagegen mit einer ökonomi-

das wechselnde Leben in dem Mittelpunkt der Persönlichkeit zurückließ. — Immer von neuem muß diese Idee an das Ende der Natur gestellt werden; als die letzte Voraussetzung eines jeden Mechanismus, der sich irgend einmal zur Zweckmäßigkeit entwickeln sollte. Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung, von den Eltern nehme man, idealisirend, die Eigenschaften der Gottheit. Es darf mit der Gottheit reden, wie mit seinem Vater. Dem Knaben müssen, in immer steigender Deutlichkeit, die Alten bekennen, daß er ihren Göttern, ihrem Schicksale nicht angehören könne. Er empfange früh, aus der Hand der Kunst selbst,

der der rhythmischen Zeichen variirt wird. — Man wird aber auch diese Uebungen in der Botanik, Chemie, Mathematik und Philosophie wieder gebrauchen; man wird durch ihre Hilfe allein das Gerüst der Wissenschaften richtig darstellen, Klassifikationen richtig lehren und darüber philosophiren können.

Der kombinatorische Blick, — überhaupt ein unschätzbares Talent in allen Fällen, wo vielerlei zugleich bedacht sein will, — kommt dem Unterricht noch besonders zu statten bei syntaktischen Sprachübungen, — und bei der Auffassung des Skelets der Geschichte. Dieses zu erlernen ist eine eigne Beschäftigung des spätern Knabenalters, welche von dem theilnehmenden Umfassen historischer Erzählungen, deren manche hier vorausgegangen sein sollen, ganz gesondert werden muß. In dem Skelet liegen mehrere Reihen von Namen, die zur Chronik der einzelnen Länder, und wenn man will, zur Chronik der Kirche, der einzelnen Wissenschaften und Künste gehören, neben einander; und es kommt darauf an, nicht nur die einzelnen Reihen geläufig verfolgen, sondern sie auch zu zweien und dreien, wie man will, verknüpfen zu können[73]). — Etwas ähnliches würde sich von rechtlichen Verhältnissen und den positiven Bestimmungen über dieselben sagen lassen; wovon einige Kenntniß zu erhalten schon dem frühern Jüng-

Spekulation.

muß alsdann längst eine bedeutende Stufe erreicht haben. An ihr muß wenigstens das logische Schließen durch Mittelbegriffe, sowohl in der Analysis, als in der Geometrie, längst bis zur Fertigkeit geübt sein. Nun komme das Studium spekulativer Systeme hinzu, (angefangen am besten von den ältesten und einfachsten); und es knüpfe sich daran das psychologische Interesse für menschliche Meinungen. Die Synthesis *a priori* selbst zu lehren, wird man gewiß der Erziehung erlassen; genug wenn der Jugendlehrer ihr unpartheiisch vorarbeitet. — Die Anfänge des Spekulirens können einen gesunden Jüngling (und selbst den ältern Knaben) zwar wohl zu viel, und zu sehr ausschließend, — aber

Geschmack.

führt jener Stimmung am nächsten; sinniges Alleinsein hilft sie vollenden. — Regt sich der Geschmack, so muß man die Phantasie zu beobachten suchen. Dazu hilft ein vertrauliches Verhältniß. Für seine Eröffnungen sei der Zögling besonders hier einer gefälligen Aufnahme gewiß, ohne scharfen Tadel, aber auch ohne lebhaftes Lob. Er darf, wenn er selbst etwas bildet, nicht vom Reiz überwältigt werden, sich nicht erschöpfen, nicht sich selber gefallen. Durch sanfte Erinnerungen abgekühlt, nicht gehemmt, werde er von einer Produktion zur andern fortgelenkt. — Auf daß er nicht zu früh in seinen eignen Geschmack versinke: dazu mögen Meisterwerke verschiedener Gattungen aufgeboten werden. Die nämlichen,

sichere Richtung umhersuchend nach Bildung, so leicht geblendet und oft so gefährlich gerührt werden. Auf den Höhen der menschlichen Ausbildung fortschreitend, wird man, angelangt bei unsrer heutigen Literatur, die niedern, sumpfigen Stellen derselben leicht vorbeigehen; und damit hängt ein bedeutender Grad von Sicherheit gegen alles Verführerische der heutigen Welt zusammen. Endigen wird der ganze Gang bei dem Gegensatz zwischen dem Zeitalter und dem Vernunftideal dessen, was die Menschheit sein sollte; nebst der vermittelnden Ueberlegung, wie sie es werden könnte, und was dafür der Einzelne zu thun habe? — Vom Moment etwas mit Ungestüm zu fordern oder ängstlich zu erwarten, ist übrigens am wenigsten demjenigen natürlich, welcher mit großem Schritt die Zeiten durchwanderte und allent-

schen Besinnung höherer Art, welche die Zwecke ausgleicht, und Schwierigkeiten gegen Opportunitäten berechnet. Nicht bloß was den Verkehr angeht, — der Reiz natürlicher und künstlicher Bedürfnisse, der ihn belebt, die öffentliche Macht, die ihn beschützt oder drückt, die verschiedenen Zweige der Administration im Staat, — sondern auch was Menschen gemeindet, Sprache, Glaube, Wissenschaft, Häuslichkeit und öffentliches Vergnügen, — werde zusammen in Betracht gezogen. — Eine Zeichnung der Gesellschaft, gleichsam eine Landkarte für alle ihre Plätze und Wege, muß den Jüngling erst jeden Beruf kennen lehren,

was die rückschreitende Bildung mit vergeblicher Kunst wieder einführen möchte. — Man zeichne ihm die Epoche des Sokrates aus, wo das Schicksal (**reelle Vorbestimmtheit ohne Kausalität und Wille**) von der damals neuen Idee der Vorsehung anfing, verdrängt zu werden. Man vergleiche ihm unsre positive Religion mit der, in welcher Plato die griechische Jugend auferzogen wünschte[74]). — Der Jüngling versuche sich in Meinungen. Sein Charakter aber muß ihn hüten, daß er es nie wünschenswerth finde, keine Religion zu haben; und sein Geschmack muß rein genug sein, um nimmermehr die Disharmonie erträglich zu finden, welche aus

lingsalter wohlthätig ist, weil dadurch die Aufmerksamkeit aufs wirkliche Leben geschärft, und die künftige Besorgung eigner Angelegenheiten erleichtert wird.

Spekulation.

an sich nie zu lebhaft, beschäftigen, — so lange sie nicht andre Interessen ins Spiel ziehen, und dadurch drückend und beunruhigend werden. Sobald sich dies ereignet, muß man sie durch andre Beschäftigungen kräftig unterbrechen. Die spekulative Stimmung ist dann ohnehin für dasmal verdorben.

Geschmack.

periodisch wieder aufgesucht, leisten der eignen Fortbildung einen Maßstab. Aber aller Geschmack kommt erst spät zum festen Charakter. Um diesen auszuarbeiten, muß er die ganze Kraft seines eigenthümlichen Gewissens angestrengt gegen sich selbst wirken lassen.

IV.

Ueber Lehrpläne.

Der erste Blick giebt zu erkennen, daß die vorstehenden Tabellen kein Lehrplan sein sollen, da in denselben so vieles vorkommt, was gar keine feste Stundenfolge gestattet, sondern vielmehr auf Gelegenheiten rechnet, wo es irgend einem Unterricht beigemischt werden könne. **Der Lehrplan ist die Veranstaltung dieser Gelegenheiten.** Nicht eher kann er entworfen werden, als bis der Erzieher den hier bezeichneten Gedankenkreis reiflich erwogen, sein gesamtes Wissen in denselben eingeführt, und nun noch die Bedürfnisse des Zöglings hinreichend erforscht hat. Von so vielen Zufälligkeiten, die mit der allgemeinen Idee vielseitiger Ausbildung nichts gemein haben, muß der Lehrplan sich abhängig machen, um wirksam zu werden. Denn diese Wirksamkeit kommt zusammen aus den individuellen Kräften des Erziehers und des Zöglings; diese, wie sie sich finden, müssen aufs beste benutzt werden.

Vieles hängt davon ab, wie weit und wie der Zögling entgegenkommt. Ein Unterricht, der früh anfängt, und der hauptsächlich synthetisch sein wird, kann sich ziemlich verlassen auf die Gewalt, die er ausübt durch das, was er giebt. Aber dem analytischen Unterricht sollte eigentlich der Zögling selbst den Stoff darreichen, besonders in spätern Jahren, wo die Masse der gemeinen Erfahrung abgenutzt und nur dasjenige der Zerlegung werth ist, was schon in die Tiefe des Gemüths sich eingesenkt hat. — Dem gemäß erklären sich leicht

halben dieselbe Menschheit erkannte. Selbst wenig bewegt vom Wechsel, wird er auch andre so frei zu machen suchen, als unsre Natur es gestattet. Dies ist das Höchste der Theilnahme.

Theilnahme für Gesellschaft.

ehe er selbst einen wählt: — welches, mit fester Bestimmtheit, nicht spät genug geschehen kann. — Den gewählten Beruf muß das volle Herz umfassen und ausschmücken mit den schönsten Hoffnungen auf eine wohlthätige Wirksamkeit.

Religion.

einer Welt ohne sittliche Ordnung, folglich (so fern er Realist bleibt) aus einer reellen Natur ohne reelle Gottheit, unvermeidlich und unauflöslich hervorgeht.

---

die Erfahrungen, daß bei erwachsenen Jünglingen, **wenn** sie sich offen äußern, die pädagogische Einwirkung sehr schnell und besonders im Anfange (so weit die Analysis trägt,) fast wunderbar gelingt; — wenn sie im Gegentheil zurückhalten, alle Bemühung verloren geht! —

Das eigentliche Vehikel des analytischen Unterrichts ist Gespräch, angesponnen und in Gang erhalten durch eine freie Lektüre, und, wenn es sein kann, gehoben durch schriftliche Aufsätze, die Zögling und Erzieher einander gegenseitig vorlegen. Die Lektüre muß aus einer schon bekannten Sprache sein, mancherlei Berührungspunkte mit dem Zögling haben und an sich nicht in dem Grade interessiren, daß die häufigen Unterbrechungen, — die vielleicht langen Abschweifungen, die sie sich gefallen lassen soll, — widrig werden könnten. Die Aufsätze müssen nicht lang und nicht künstlich sein, aber mit aller Sorgfalt den Stoff, welchen sie im Gespräch fanden, klar und kenntlich hinstellen und ihren Hauptgedanken deutlich und frappant aussprechen. Sie müssen beweisen, daß das Gemüth vertieft war in seinen Gegenstand. Trifft es der Lehrling schlecht, so mag der Lehrer es besser machen. Er mag, wo es nöthig ist, Wetteifer und Dispüt aufbieten, um die Schlaffheit anzuspannen, — nur daß er sich nicht selbst dabei erhitze! — Auf dergleichen Uebungen muß eine verspätete Jugendbildung das meiste Gewicht legen und sie so umherzuwenden suchen, daß sie auf alle Seiten des Interesse nach und nach treffe. Um aber das Gemüth auszufüllen, kann man irgend einen lebhaft darstellenden Unterricht hinzufügen, auch einige an sich unbedeutende, aber so sehr als möglich kon-

traſtirende Nebenſtudien zuſetzen. — Dies wird die ganze, anſcheinend planloſe Form des Lehrplans **da** ſein, wo die Erziehung ihre ſchönſten Rechte ſchon verloren hat; aber als Zuſatz werden jene Uebungen auch bei einem ſonſt ſynthetiſch fortſchreitenden Unterricht faſt unentbehrlich ſein, ſchon damit der pädagogiſchen Wachſamkeit nicht verborgen bleibe, was ſich im Innern bereitet.

Fängt der ſynthetiſche Unterricht zur rechten Zeit und mit voller Hoffnung an: ſo findet er leicht in den vorigen Entwickelungen die **zwei Hauptfäden**, die von einem Extrem der Erziehung zum andern laufen und nie aus der Hand gelegt werden ſollen. Geſchmack und Theilnahme erheiſchen das chronologiſche Aufſteigen von den Alten zu den Neuern. Dafür hat der Lehrplan zu ſorgen, indem er für das frühe Knabenalter den Anfang in der griechiſchen, für das mittlere den Anfang in der römiſchen, und für das Jünglingsalter die Beſchäftigung mit den neuern Sprachen anordnet. — Spekulation, und Empirie, ſo fern ſie von jener beleuchtet wird, erfordern vor allem ein durchgeführtes und vielfach angewandtes Studium der Mathematik. — Als Hauptpunkte, welche in den Anfängen dieſer beiden Reihen hervorragen, wage ich die Odyſſee und das ABC der Anſchauung zu nennen. — Als dritte Reihe kann man eine Folge von heterogenen Studien anſehen, unter welchen Naturgeſchichte, Geographie, hiſtoriſche Erzählungen, und Vorbereitung auf poſitives Recht und Politik die wichtigſten ſein werden. Unter ihnen ſoll nicht eben das Frühere geendigt ſein, ehe das Spätere anfängt; nur die Perioden werden einander folgen müſſen, da jedes Einzelne ſich im Gemüthe vorzugsweiſe geltend macht. Und jedes bedarf einer ſolchen Periode, um ſich für immer feſtzuſetzen. — Nimmt man die beſchriebenen Uebungen hinzu, welche dem analytiſchen Verfahren von Zeit zu Zeit gewidmet werden müſſen, ſo hat man die Hauptzüge beiſammen für den vollſtändigen Plan des erziehenden Unterrichts; und es iſt nur noch nöthig, zu den Hauptſtudien die Hilfskenntniſſe hinzuzudenken. — Die Hauptarbeiten werden von vielen Nebenarbeiten umringt ſein, die großentheils außer den Lehrſtunden fallen, aber nicht außer der Wirkungsſphäre einer konſequenten Zucht. Uebrigens darf man einem Knaben, deſſen Intereſſe erregt iſt, zutrauen, daß er die Laſten, welche es mit ſich bringt, rüſtig tragen werde. Nur hüte man ſich, das Intereſſe zu zerſtreuen! Dies geſchieht unfehlbar durch alles, was der Kontinuität der Arbeit ſchadet. Sie muß ſo geartet ſein, daß ſie ihre nöthige Abwechslung im eignen Reichthum mit ſich führt; niemals aber darf ſie, dem Wechſel zu Liebe, in eine Rhapſodie ohne Ziel auseinanderfallen. Hierüber ſcheinen die erfahrenſten Pädagogen der Erfahrung zu bedürfen! Sie ſcheinen nicht die Wirkung einer Lehrart zu kennen, welche dem gleichförmigen Zuge des nämlichen Intereſſe unausgeſetzt nachfolgt. Woher ſonſt auch nur die zerriſſene Stundenordnung in den meiſten Lektionskatalogen? Man ſollte doch wiſſen, daß unter allen äußern Bedingungen eines eindringlichen Unter-

richts diese die erste und unerlaßlichste ist: **dem nämlichen Studium täglich eine Lehrstunde zu widmen!** — Aber freilich, die Masse will Platz haben. — —

Es giebt Fälle, wo man auf den synthetischen Unterricht, dem nicht seine ganze Ausdehnung verstattet ist, doch auch nicht ganz Verzicht thun will. Da kommt es darauf an, ihn zu verkürzen, und gleichwohl nicht zu verunstalten. Regelmäßig ins Enge gezogen, seiner Gestalt nach derselbe, wird er, wie durch ein verkleinerndes Glas gesehen, lebhaftere Farben und stärkere Kontraste zeigen, an Fülle aber und Rundung und Effekt unvermeidlich verlieren. — Die Menge der Sprachen fällt weg; man braucht Uebersetzungen und Auszüge, wo man sonst Originale und ganze Werke gelesen hätte. Aber man verweilt desto nachdrücklicher bei den Hauptideen, je weniger man ihre Wirkung durch manigfaltigen Apparat unterstützen kann. In der Mathematik thut man darauf Verzicht, den unendlich manigfaltigen Verkehr darzustellen, den diese Wissenschaft mit sich selbst treibt; man giebt nur die Hauptsätze und die wichtigsten Arten der Rechnung; aber diese enzyklopädisch, von den niedrigsten bis zu den höchsten; — denn die höchsten sind nicht nothwendig die verwickeltsten. Und was man zeigt, das zeigt man gründlich und zum Behalten auf immer. In der Naturgeschichte, Geographie und Geschichte verschont man das Gedächtniß mit vielen Namen; man sorgt aber, daß Welt und Menschheit in einem lichten Abriß erscheinen.

Bei der pädagogischen Bearbeitung der Wissenschaften muß auf dergleichen Verkürzungen durch bestimmt ausgehobene **Episoden** gerechnet werden.

So kann immer noch Vielseitigkeit des Interesse gebildet werden, wenn gleich dies Interesse an innerer Stärke und an Gewandtheit der Aeußerung manches entbehren muß. — —

Sei aber der Lehrplan welcher er wolle: wenn die Gelegenheiten, die er veranstaltete, nicht benutzt werden, so ist er vereitelt. — Dies Buch wird hoffentlich verschont bleiben von leichtsinnigen Freunden, welche sich einbilden möchten, dessen Vorschrift befolgt zu haben, wenn sie nur den Homer und das ABC der Anschauung früh genug anfangen. Ich werde ihnen nicht danken, wenn sie nicht zugleich bemüht sind, die Menschen des Dichters hervorzuheben, und die Gestalten der Dinge zu artikuliren. — Die eitelsten aller Lehrpläne möchten wohl **die Schulpläne** sein, welche für ganze Länder und Provinzen entworfen werden: und schon die, welche ein Schulkollegium *in pleno* verabredet, ohne daß der Scholarch zuvor die Wünsche der Einzelnen vernommen, die Vorzüge und Schwächen eines jeden geprüft, **ihre Privatverhältnisse unter einander** erkundet, und dem gemäß die Berathschlagung vorbereitet hätte. Es ist gewiß nichts kleines um die Menschenkenntniß und Politik eines guten Scholarchen. Denn er muß mehrere Männer, von denen leicht jedes Paar ein paar Rivalen darstellt, wenn auch nur aus wissenschaftlichem Ehrgeiz, — diese muß er so verbinden, daß sie innigst zusammentreffen

mit ihrer ganzen Wirkung auf die Schüler! Er wird alles von allen Seiten anwenden müssen, sowohl um die Berührungspunkte der Rivalität zu mindern, als um den bessern Geist in diesen Männern, — bestimmt in **diesen Individuen**, — zu heben, und um **jedem** eine gedeihliche Wirksamkeit **nach seiner Art** anzuweisen, (wie viel ist einem Manne von Kenntnissen schon dadurch genommen, wenn man ihm nicht gestattet, das zu treiben, was er liebt!) endlich um ihnen allen den gemeinschaftlichen Sinn **für das eigentlich Bildende** eines jeden Unterrichts einzuflößen. — Was weiß davon ein Lehrplan für ein ganzes Land? Dieser, ohne Rücksicht auf die einzelnen Personen entworfen, die ihn an den verschiedenen Orten ausführen werden, — leistet wohl, was er kann, wenn er nur grobe Verstöße vermeidet gegen die Folge der Studien und **gegen den vorhandenen Geist der Einwohner.** Und so kann er nie viel leisten. — Ich gestehe, keine reine Freude zu empfinden, wenn **Staaten** sich der Erziehungsangelegenheiten auf eine Weise annehmen, als ob sie es **sich**, ihrer Regierung und Wachsamkeit, zutrauten, das zu vermögen, was doch allein die Talente, die Treue, der Fleiß, das Genie, die Virtuosität der Einzelnen erringen, — **durch ihre freie Bewegung erschaffen**, und **durch ihr Beispiel verbreiten** können, und wobei den Regierungen nur übrig bleibt, die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten, und Aufmunterungen zu ertheilen — immer noch ein großes und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit[75]).

Sechstes Kapitel.

Resultat des Unterrichts.

Kein größeres Glück für den Pädagogen, als häufige Bekanntschaft mit edlen Naturen, welche ihm die Fülle der jugendlichen Empfänglichkeit offen und unverkümmert darlegen. Dadurch wird ihm der Geist offen und sein Streben unverkümmert erhalten; und er überzeugt sich, an der Idee der Menschenbildung das echte Vorbild für sein Werk zu besitzen. Er bleibt unberührt von den Eindrücken der Geringschätzung, welche Lehrer und Lehrling gegenseitig verstimmt, wenn einer aufdringt, was der andre nicht verlangt. — Er wird nicht verleitet, den Unterricht in Spiel, oder hinwiederum ihn absichtlich in Arbeit zu verwandeln; er sieht ein ernstes Geschäft vor sich, und sucht es mit leichter, nur sicherer Hand zu fördern. Er belastet noch weniger den Katalog der Lektionen mit seiner Polyhistorie, (wobei alles bedacht wäre, nur nicht das Interesse der Lehrlinge); er hat genug an der Sorge, daß die Lehre nicht minder vielseitig sei, als die Fähigkeit, die ihr entgegenkommt. Denn es ist nichts Kleines, einem ungetrübten

jugendlichen Gemüth fortdauernd zu genügen, es fortdauernd auszufüllen.

Ausfüllung des Gemüths, das ist, noch vor allen nähern Bestimmungen, das Allgemeine dessen, was, als Resultat, aus dem Unterricht hervorgehen soll. — Die kultivirte Menschheit bedarf in ihrem künstlichen Zustande beständig der Kunst; nachdem die Bequemlichkeiten erworben, die Schätze angehäuft sind, nachdem die Natur nicht mehr durch Bedürfnisse beschäftigt, muß man der Kraft zu thun geben; man darf sie nicht müßig lassen. Das Leben der müßigen Reichen hat die Beobachter aller Zeiten empört. „Kreuzigt das Fleisch! Oder kehrt zurück in die Wälder!" Solche Sprache wird immer von neuem die Menschheit gegen sich selbst erheben, wenn sie nicht lernt, den Auswüchsen wehren, welche aus der Kultur so üppig als häßlich hervorzuschießen pflegen. — In den geistigen Strebungen muß sich die Willkür erschöpfen; dann ist das Unheil vermieden.

In der Hoffnung nun, es werde dem bisher beschriebenen Unterricht an der Quantität nicht fehlen, — weder an der Weite, noch an der Stärke, — untersuchen wir noch die Qualität der Gemüthslage, die durch ihn bereitet ist.

I.

Das Leben und die Schule.

Non scholae, sed vitae discendum![76]) — Dieser weise Spruch würde etwas klärer sein, wenn man erst wüßte, was er Schule, und was er Leben nennt.

Vielleicht erläutert ihn die kurze Uebersetzung: **nicht dem Prunk, sondern dem Gebrauch!** So ist er eine kluge ökonomische Regel; beim Einkauf der Möbeln wie der Kenntnisse gleich passend.

Aber das Leben besteht nicht bloß aus dem Brauchen von mancherlei Mitteln zu verschiedenen Zwecken. Ein solches Leben würde in Verdacht kommen, unter einigen Begehrungen das manigfaltige Interesse erstickt zu haben. Ein solches ist gewiß nicht das Resultat des uns vorschwebenden Unterrichts. Und so wenig wir dem Leben das bloße Brauchen, eben so wenig werden wir der Schule das Prunken zuschreiben. — Unsre Uebersetzung also von jenem Spruche ist **nicht** zu brauchen! Ohne uns nun auf weitläuftige Verbesserungen der Exegese einzulassen, versuchen wir lieber selbst, uns das Verhältniß zwischen Schule und Leben auseinanderzusetzen, — unbekümmert, ob wir dabei gerade auf den Gegensatz: *non scholae, sed vitae,* wieder treffen werden. —

Das Leben fassen wir gewiß am leichtesten, wenn wir uns fragen, wie wohl die bekannten Glieder des Interesse im Verlauf der Jahre **mit uns fortleben** werden?

Die eigentliche Empirie, die bloße Beobachtung, — findet kein Ende, wie sie keins sucht; sie liebt die Neuigkeiten, und jeder Tag bringt ihr die seinen. — Was der Tag bringt: davon gehört etwas immer auch der Theilnahme; denn Menschenwohl und Staatenwohl sind immer in Bewegung. — So sind Beobachtung und Theilnahme die Regungen, wodurch wir uns jeden Moment der Zeit zueignen; durch die wir eigentlich leben. Wenn ihr Pulsschlag ermattet: so wird den Menschen die Weile lang; die Dreisteren öffnen die Pforten der Zeit und suchen das Ewige.

Spekulation und Geschmack — sind für den Fluß des Lebens, für den Wechsel, nicht gemacht. Nicht für die Systeme bloß ist der Wechsel beschämend: auch jeder Einzelne, nachdem seine Ansicht und sein Geschmack einmal bestimmt ist, läßt davon nicht gern, und kann nicht rein davon lassen. Unsre Grundsätze sind zu sehr ein Werk der Anstrengung und der Jahre, als daß sie, schon gebildet, sich füglich wieder umbilden könnten.

Sie sind die Anker der **Besinnung** und der Persönlichkeit; dagegen überläßt sich die Beobachtung, und mit ihr die Theilnahme, stets neuen **Vertiefungen.**

Zwar, wer viel sah und empfand, auch der schon erlangt mit der Zeit eine gewisse **Temperatur,** welche hinaus ist über den Sturm der Leidenschaften. Das Neue ist zu wenig gegen das schon Empfundene. Aber diese Temperatur ist noch nicht Ruhe, nicht Herrschaft; sie ist nur minder nachgebende Beweglichkeit.

Das Steuer des Lebens führt bei den Bessern, wenn sie minder im Denken geübt sind, fast einzig die Religion; sie vertritt zugleich die Stelle von Spekulation und Geschmack. — **Alle** bedürfen der Religion zum geistigen **Ausruhn:** die Bewegungen aber des Gemüths werden diejenigen, welche dafür gebildet sind, der doppelten Disziplin, des **theoretischen** und des **praktischen** Urtheils, unterwerfen.

Die Beobachtung, welche endlos sammeln, und eins über dem andern, und über allem das eigne Selbst verlieren würde, — die Theilnahme, welche in der Hitze ihrer Forderungen allenthalben handelnd durchgreifen möchte, und eben dadurch tödlichen Erkältungen ausgesetzt wäre, — beide **mäßig** und kühl zu erhalten, ist die **Spekulation** geeignet: schon indem sie den Wechsel verläßt, um aufzusteigen zum Sein; aber mehr noch, indem sie zurückschauend aus dem Unsinnlichen die allgemeine Möglichkeit des Sinnlichen bestimmt und begrenzt, und, sich wieder anschließend an die Erfahrung, vor allem Uebereilen, Ueberschätzen, überspanntem Hoffen und Fürchten, vor allen Mißgriffen und aller kleinlichen Klugheit derer warnt, die an Maß und Zeit und an den ganzen großen Gang der Kräfte nicht denken. —

Die erregte Kraft, welche bei gesammelter Kenntniß in den Schranken der Ueberlegung harrt, bis der Anführer erscheine: diese würdig zu beschäftigen, hat der **Geschmack** seine Musterbilder, seine Ideen. Das An-

ständige, das Schöne, das Sittliche und Rechte, — mit einem Wort: **was, wenn es vollendet steht, nach vollendeter Beschauung gefällt,** — dies darzustellen würde die heitere Arbeit des rein besonnenen Lebens sein, wäre nicht zuvor die Anstrengung nothwendig, das Mißfällige wegzuschaffen, dessen lästige Massen allenthalben da gehäuft liegen, wo achtlose Menschen nach Willkür gehandelt haben. — Der Geschmack ist streng, und er nimmt nichts zurück. Das Leben muß sich nach ihm richten, oder es erliegt seinen Vorwürfen.

Wie beide Herrscher des Lebens, Spekulation und Geschmack, über dasselbe bestimmen: um dies vollständig lehren zu können, suchen wir das System der Philosophie, den Schlußstein des Unterrichts.

Traurig ist es, zu sehen, wie unsre Philosophie bisher so oft die gegenseitig durchaus unabhängige Natur der beiden verkannte; den Geschmack im Namen der Spekulation, oder die Spekulation im Namen des Geschmacks mißhandelte; — traurig zu sehen, wie sie durch beide den Beobachtungsgeist und die Theilnahme drückte, — und so das Leben selber verletzte; traurig, die krampfhaften Zuckungen wahrzunehmen, unter welchen manchmal kräftige Jünglinge, unvorbereitet sich hin und her streckend zwischen dem Universum und dem Ich, wovon eins ihnen zu weit und beides zu tief ist, — vergehen, und, schon beinahe vernichtet, sich der gewonnenen Einsicht rühmen: **Daß alles nichts sei!**[77]) — Empörender nichts für das pädagogische Gefühl, als die Unvorsichtigkeit, durch welche so oft das Resultat eines sorgfältigen Unterrichts mitten in den Umschwung der spekulativen Wagestücke des Zeitalters geworfen und seinen zweifelhaften Erfolgen preis gegeben wird. Mir ziemen hierüber nicht unnütze Klagen: nur die gefährliche Stelle mußte die Pädagogik bezeichnen*).

Jedoch, es gehört allerdings zu dem Gange der menschlichen Gattung, daß die, welche dazu taugen, sich wagen müssen, um die rechten Anker der Besinnung zu suchen, und so lange suchen müssen, bis sie sie haben.

Mögen einzelne Menschen in dunkler Natureinfalt glücklich und leidlich für sich hin leben können. Wo die Wogen des Lebens nicht hoch gehen, da brauchts nicht viel Kraft, sich darin zu halten.

Aber wir, in der Mitte einer kultivirten Staatenreihe mit dem Interesse für Menschheit und Gesellschaft, sind schon dadurch getrieben, eine Gedankeneinheit zu suchen, welche der Sammelplatz der **allgemeinen Besinnung** aus den unzählbaren Vertiefungen werden könne, in welchen sich die Vielen zerstreuen. Solon's alter Vorwurf an die Athenienser: **„die Einzelnen haben Verstand; versammelt haben sie keinen!"** — deutet auf ein

*) Man kann mehr von mir fordern. Will mich jemand zur Rechenschaft ziehen: so muß ich vorläufig auf die Beilage verweisen zu meiner Abhandlung *de Platonici systematis fundamento*[78]).

uraltes Bedürfniß der Menschheit, — Quellen eines allgemeinen Verstandes. —

Alle Vertiefungen sollen sich sammeln in Besinnung, — und **das immer neue Leben immer von neuem die Schule erzeugen.** So geschieht es auch wirklich in den Zeiten, wo es sinnige Menschen giebt, welche die Früchte des Lebens zu pflegen verstehen. Man klage nicht, daß bisher immer andre und andre Schulen erzeugt wurden; man überlege vielmehr die kurzen Perioden und die wenigen Kräfte, welche bisher darauf gewandt sind. —

Uebersetzen wir jetzt treuer als vorhin! Schule — geben wir dem edeln Worte seine echte Bedeutung! — **Schule heißt Muße;** und die Muße ist das Gemeingut für Spekulation, Geschmack, und Religion. Leben — ist die Hingebung des theilnehmenden Beobachters an den Wechsel des äußern Thun und Leiden. Der harte Spruch, welcher den Wechsel zum Zweck der Muße, — die Besinnung zum Mittel für die Vertiefungen zu machen scheint, wird sich erbitten lassen und uns gestatten, uns von einem zum andern hin und her zu bewegen, und den Uebergang vom Thun und Leiden zur Muße, und wieder von der Muße zur That und zum Leiden, für das Athmen des menschlichen Geistes zu halten, für das Bedürfniß und das Kennzeichen der Gesundheit.

So viel über die Art der Gemüthslage, welche der vielseitige Unterricht — sofern das Wissen der Zeit es möglich macht, — zu bereiten trachtet. In ihr ist **Lebenslust** vereint mit **der Hoheit der Seele, welche weiß vom Leben zu scheiden.**

II.

Blicke auf das Ende der Jugendlehrzeit.

Eben dann, wann die natürliche Regsamkeit ihre ganze Spannkraft gewonnen hat, und der Ausdehnung des Interesse am meisten zu Diensten steht: treten auch die einzelnen Punkte näher vors Auge, auf welche geheftet, der geistige Blick sich immer mehr ins Enge zieht. Jene Punkte selbst kümmern uns nicht, aber wohl ihre allgemeine Wirkung.

Jeder Mensch hat zu thun. Und den Jüngling träumt von seinem Thun. Also auch von den Mitteln und Wegen und Hindernissen und Gefahren — bestimmt von denen, — sie seien groß oder klein, — welche mit seinem Thun zusammenhängen. Dadurch wird **interessant, was nützt und schadet;** — dadurch gleichgiltig, was diese Sphäre nicht streift. Gesichtet werden Menschen, Sachen, und Wissenschaften. Es steigt das Reelle, es sinkt das Gelehrte. Die alten Sprachen ersterben; die todten weichen den lebendigen. Geschmack und Forschung suchen die Höhe der Zeit, — um sich mit den Zeitgenossen bequem abzufinden. Statt der Theilnahme erhebt sich die Liebe, und die guten Wünsche für die Gesellschaft suchen ein Amt. Nun giebt es Gönner und Neider

und Zweideutiggesinnte, man muß wachen, schonen, gewinnen, umgehen, blenden, schrecken, schmeicheln, — und bei so vielem Interesse kann die Vielseitigkeit nicht in Frage kommen.

Es ist natürlich, wenn der Erzieher dieser Geistesverarmung mit Trauer zusieht. Es wäre aber beschämend für den Freund der Pädagogik, wenn sie selbst sich je ernstlich entschließen könnte, dafür zu sorgen, daß der Verarmung durch ursprüngliche Armuth vorgebeugt werde. —

So groß wird das Uebel nicht werden. Und ein wohlgegründetes, wahrhaft vielseitiges Interesse, erzogen durch einen anhaltenden und kräftigen Unterricht, wird sich der Einengung widersetzen; es wird selbst zu dem Lebensplan seine Stimme geben, selbst Mittel und Wege wählen und verwerfen, Aussichten eröffnen, Freunde gewinnen, Neider beschämen; es wird handelnd auftreten, schon durch die bloße Darstellung einer gediegenen Persönlichkeit, und überdies durch den Reichthum so vieler Uebungen, die bald, wenn es nöthig ist, Fertigkeiten sein können. Und die rohe Willkür wird dadurch in Schranken zurückgewiesen werden, die sie nicht mehr durchbrechen kann.

Von der Wendung, die diese Entwickelung nimmt, hängt es ab, wer der künftige Mann sein werde. Hier sondert sich, was der Mensch will, und was er nicht will; und es spricht sich aus, was er von sich halte. Es bestimmt sich die **innere Ehre**. Es begrenzt sich der Umgang; und mit der festen Anschließung an Personen, deren Achtung erworben sein will, ist eine Art von Verbindlichkeit eingegangen, sie zu verdienen. Hier kommt alles in Anschlag. Was immer der Jüngling bisher lernte, dachte, übte, das trägt bei, ihm den Platz anzuweisen unter Menschen und in sich selber; und darum eben durchdringt es sich jetzt und wird zu Einem. Was er wünscht, liebt, einräumt, verschmäht, das ordnet sich in allen Abstufungen unter und über einander, indem es zusammen die Ansicht und den Plan des Lebens festsetzt. Davon laufen in späterer Zeit die Konsequenzen meistens gerade fort. Wer sich in die öffentliche Thätigkeit hineinschieben ließ, bringt schwerlich je viel eignen Sinn in seine Geschäfte, es trennt sich die Liebhaberei von der Schuldigkeit, zum Nachtheil beider. Wem der Egoismus die Bahn brach, der merkt forthin auf Menschen und Sachen in umgekehrtem Verhältniß der Entfernung von ihm selber. Wie viel aber der Theilnahme eingeräumt ist bei der Wahl der künftigen Bestimmung, und wie viel Rücksicht der Sorge für eigne Fortbildung gegönnt ward: das ist beiden gesichert, — zwar nicht in der Ausführung, aber in dem Willen, in der Persönlichkeit: wenn anders der Jüngling gelernt hat, dem Wankelmuth zu widerstehen. —

Wir sehen hier das Resultat des Unterrichts anstoßen an das Resultat der Charakterbildung. Es wird ziemlich klar sein, daß mit dem Gedeihen des wahrhaft vielseitigen Unterrichts auch für die Richtigkeit des Charakters schon gesorgt ist: etwas anderes aber ist die Festigkeit, die Härte und Unverwundbarkeit desselben.

Um über beides so weit genügend uns zu erklären, als es ohne bestimmte Voraussetzung der Psychologie und praktischen Philosophie möglich ist, werden wir zuerst zu Entwickelungen von Begriffen zurückkehren müssen, ähnlich denen, welche das gegenwärtige Buch eröffnet haben.

Drittes Buch.

Charakterstärke der Sittlichkeit.

Erstes Kapitel.

Was heißt Charakter überhaupt?

Schon oben sahen wir den Willen an als den Sitz des Charakters; natürlich nicht die wandelbaren Wünsche und Launen, sondern das Gleichförmige und Feste des Willens; das, wodurch er bestimmt dieser und kein andrer ist. Die Art der Entschlossenheit hieß uns Charakter: **Das, was der Mensch will, verglichen mit dem, was er nicht will.**

In solcher Vergleichung bestimmt sich jedem Dinge seine Gestalt, Dieselbe wird herausgehoben aus einer unbestimmt größern Sphäre. sie wird erkannt durch Unterscheidung. Sonach ist der Charakter die Gestalt des Willens. Er kann nur aufgefaßt werden in dem Gegensatz zwischen dem, was er beschließt und was er ausschließt.

Für den negativen Theil des Charakters haben wir zu unterscheiden den mangelnden Willen von dem verneinenden Willen. Ein mangelnder Wille, der aber entstehen könnte, würde zu den Unbestimmtheiten des Menschen gehören. Nur was als unvereinbar mit dem selten positiven Wollen schon dadurch ausgeschlossen ist: dies ist eben so charakteristisch, als ausdrückliches Nichtwollen. Doch dient das letztre noch zur Befestigung.

Man beobachtet den Menschen, um zu wissen, was man an ihm habe; man will ihn als Objekt fixiren. Er selbst empfindet das nämliche Bedürfniß. Um begriffen zu werden muß er begreiflich sein. Dies führt uns auf eine merkwürdige Unterscheidung.

I.

Objektiver und subjektiver Theil des Charakters.

Es ist eine alte Klage, daß der Mensch oft gleichsam zwei Seelen habe. Er beobachtet sich, er möchte sich begreifen, sich gefallen, sich leiten. Aber schon vor dieser Beobachtung, versunken in Sachen und Aeußerlichkeiten, hat er einen Willen, und zuweilen sehr bestimmte Charakter-

züge. Diese sind das Objektive, welchem das beschauende Subjekt durch einen neuen, in ganz andrer Gemüthslage erzeugten Willen entweder zustimmt, oder widerstreitet.

Im Fall des Widerstreits, welcher von beiden Willen bestimmt den Charakter? — Es ist sehr klar, daß, was zusammengenommen denselben befestigt haben würde, ihn jetzt zerreibt und zerrüttet; daß die bessern Forderungen an uns selbst, wenn sie nur den Verfall in das entschieden Schlechte verhindern, höchstens eine heilsame Charakterlosigkeit erhalten können.

Ist einer der beiden Theile des Charakters noch schwach: dann vermag die frühere Entschiedenheit des andern viel über den ersten. Dies bestätigt sich bei manchen Jünglingen, welche wild, aber nicht verdorben heranwuchsen, und durch den Einfluß eines ältern Freundes oder einer wohlthätigen Lektüre sehr bald eine beträchtliche Festigkeit im Guten annehmen. Es bestätigt sich weniger glücklich da, wo man durch viele frühe moralische Lehren und Rührungen, — seien sie übrigens von der reinsten Art — allen von Innen hervordringenden verkehrten Charakterzügen zuvorzukommen suchte[10]). Denn wiewohl dieser Einfluß mächtig wirkt, so kann er doch nicht hindern, daß nicht im langen Laufe der noch bevorstehenden Bildungsperioden die unter den guten Lehren versteckten Triebe hie und da hervorschießen sollten, wobei sie denn zuweilen seltsame Anomalien erzeugen. — Indessen, der Sittenlehre bleibt nichts anders übrig, wenn sie geradezu auf die Menschen wirken will, als sich an das Subjektive der Persönlichkeit zu wenden, damit sich diese alsdann bei der objektiven Grundlage versuche und zusehe, wie viel sie ausrichten könne.

Der Erziehung hingegen ziemt ein solcher Gang keineswegs. Ihr muß das so gewöhnliche als natürliche Phänomen, daß nämlich die Menschen sich zu ihren Neigungen hinterher die Maximen erfinden, um der Bequemlichkeit eines innern Gewohnheitsrechts zu genießen, — die Weisung geben, dem objektiven Theile des Charakters ihre vorzügliche Aufmerksamkeit zu widmen, der sich ja unter ihren Augen, unter ihrem Einflusse, langsam genug erhebt und formt! Ist er zuerst in Ordnung: dann läßt sich von der ordnenden Kraft einer guten Sittenlehre Erfolg hoffen; dann wird das Subjektive die Sanktion und die letzte Berichtigung und Verfeinerung des sittlich angelegten Charakters — zwar allerdings noch zu vollbringen übrig haben, aber auch leicht vollbringen können.

II.

Gedächtniß des Willens. Wahl. Grundsatz. Kampf.

Es giebt eine Anlage zur Festigkeit des Charakters, die man zuweilen schon früh bemerkt; und deren Aeußerung ich nicht besser zu bezeichnen weiß, als durch den Ausdruck: **Gedächtniß des Willens.**

Ich vermeide hier alle psychologische Entwickelung der Erscheinungen, die man, als ob sie eine besondre Thätigkeit — wohl gar Kraft — des Gemüths voraussetzten, mit den Namen Gedächtniß, Erinnerungsvermögen, u. s. w. gestempelt hat. Ich wundere mich indessen, daß man die Beharrlichkeit unsrer Vorstellungen mit der Beharrlichkeit des Wollens, welche für den Charakter die wesentliche Grundlage seines objektiven Theils ausmacht, nicht sorgfältiger parallelisirt hat.

So viel ist gewiß, daß ein Mensch, dem sein Wollen nicht, gleich den Vorstellungen im Gedächtniß, **so oft sich die Veranlassung erneuert, ohne weiteres als dasselbe wieder hervortritt**, — der sich erst durch Ueberlegung auf den vorigen Entschluß zurückführen muß, — große Mühe haben wird, Charakter zu gewinnen. Und eben, weil sich bei Kindern die natürliche Beharrlichkeit des Willens nicht häufig findet, hat die Zucht so viel zu thun.

Wir bezeichnen hier zunächst nur die Bedingung dieser Beharrlichkeit, nämlich einen gleichförmigen Blick und hinreichende Umsicht in der Sphäre von Vorstellungen, aus welchen sich der Wille erhebt. Wer die Betrachtungen, welche dem Wollen zum Grunde liegen, nicht gleich anfangs beisammen hat und ferner beisammen hält, der muß wohl immer andres und andres Sinnes werden. Und darauf hat die äußere Lage viel Einfluß. —

Was beharrlich gewollt, — beschlossen oder ausgeschlossen — wird, ist das Elementarische des Objektiven im Charakter. Aber dies Elementarische ist manigfaltig; und nicht alles wird gleich fest und gleich stark gewollt. Durch **Wahl** bestimmen sich diese Abstufungen. Wahl ist **Vorzug und Zurücksetzung**. Wer sie rein durchführt, dem hat jedes Ding einen begrenzten Preis, und nichts, als nur das Höchste, kann mit einem ungemessenen Streben das Gemüth erfüllen. Die Neigungen haben eine feste Konstruktion. Eben durch die verschiedenen quantitativen Verhältnisse in dieser Konstruktion unterscheiden sich die Charaktere; sonst haben im Ganzen die Menschen so ziemlich dieselben Neigungen. — Daß übrigens jene Schätzung nur nach einem individuellen Maßstabe geschehen kann, fällt in die Augen. Aber sie muß geschehen, damit der Charakter sich konsolidire. Wir müssen wissen, wie theuer uns unsre Wünsche sind. Das Kleinliche muß sich sondern, — muß zu Boden fallen vor dem Größern, vor dem Bedeutendern[79]).

Wo Gedächtniß des Willens ist, da wird auch die Wahl sich von selbst entscheiden. Das Gewicht der Wünsche wird dieselben unwillkürlich einander unterordnen. **Ohne alle theoretische Ueberlegung** (denn nur durch ursprüngliche Wahl können weiterhin die angeknüpften Motive ihre praktische Bedeutung bekommen) wird der Mensch inne werden, was er lieber wolle und was er lieber opfere, was er mehr und minder scheue; er wird es in sich erfahren. Ein veränderliches Gemüth aber kommt hierin zu keiner reinen Erfahrung. —

Tritt nun der Geist, als Intelligenz, hinzu, und betrachtet sich und

die Gegenstände seines Wollens: so kommt es darauf an, wie rein sich das Subjektive der Persönlichkeit vom Objektiven zu halten weiß. Ein lauterer Geschmack würde das Selbsturtheil so unbestochen fällen, wie über einen Fremden, der subjektive Theil des Charakters wenigstens würde rein sittlich sein und bleiben, trotz aller Mißhelligkeit mit dem objektiven. — Aber gewöhnlich sucht der Mensch, der sich selbst betrachtet, nur: **sich auszusprechen**; und hier zunächst, wo vom Charakter *überhaupt* die Rede ist, dürfen wir es aus der Acht lassen, wie weit dies Sichaussprechen von der sittlichen Norm abweichen möge.

Das Bemühen, sich *aufzufassen*, wirkt unmittelbar als ein Bemühen, sich zu *befestigen*; denn das Festere wird dadurch vor dem Minderfesten noch mehr im Bewußtsein hervorgehoben. Der Mensch kommt dadurch leicht zu *irgend einer Art* von Einheit mit sich selbst. Hierin liegt ein Wohlgefühl, was mächtig genug ist, sich der innern Zensur Meister zu machen. So erheben sich die Hervorragungen des Objektiven zu **Grundsätzen** in dem Subjektiven des Charakters; und die herrschenden Neigungen sind nun legalisirt.

Aber die Selbstanschauung, in welcher die Grundsätze entspringen, leistet der innern Befestigung noch andre Dienste. Das Individuum kann sich nur auffassen mit seiner Umgebung; und seine Neigungen nur mit ihren Gegenständen. Bei einiger Kraft des theoretischen Denkens schließt sich nun den Grundsätzen gleich auch die Rücksicht auf die Veränderlichkeit der Umstände an, nach welchen die *Anwendung* von jenen sich richten muß. Der Mensch lernt, sich nach *Motiven* bestimmen; er lernt, Gründe anhören; das heißt, er lernt, seinen angenommenen Obersätzen jedesmal die Untersätze, welche die Zeit eben herbeibringt, subsumiren, und erst die so entstandnen Schlüsse in Handlung setzen. Diese Eigenschaft des Charakters nenne ich **Motivität**, welche mit der Festigkeit der Grundsätze unmittelbar verbunden sein muß. —

Nun aber kann das Objektive der Persönlichkeit nimmermehr ganz und völlig in die Grundsätze eingefaßt werden. Jede Individualität ist und bleibt ein Chamäleon, und die Folge davon ist, daß jeder Charakter manchmal in innerlichem **Kampfe** begriffen sein wird. In solchem Kampfe glänzt die *Stärke* des Mannes, und vielleicht die Tugend; aber die geistige Gesundheit ist in Gefahr, ja am Ende auch die körperliche. Daher wäre wohl Grund vorhanden, den Kampf wegzuwünschen. Einer Aftermoral aber, welche *lehrt*, daß man nicht kämpfen *solle*, — ist es nicht gegeben, den Kampf auszurotten; Milderung desselben läßt sich von den vorbauenden Maßregeln der Erziehung erwarten.

Zweites Kapitel.

Vom Begriff der Sittlichkeit.

Das Bisherige, vom Charakter überhaupt, war eine Aufzählung psychologischer Phänomene. Daß es aber nicht **gut** damit sei, wenn jemand nur irgend einen Charakter habe, sagt sich wohl jeder, der etwas denkt bei dem Wort Sittlichkeit.

Man gesteht also ein, daß der Sittlichkeit gewisse Ansprüche zum Grunde liegen gegen den etwa vorhandnen Charakter; — Ansprüche, welche nicht durch die Widersetzlichkeit, die ihnen in der That bevorsteht, zum Resigniren bewogen werden können, da ihnen überall keine Kraft, etwas durchzusetzen, wesentlich ist; und sie mit dem Wirklichen, dem Natürlichen, ja in jedem Sinn mit dem, was ist, — gar nichts gemein haben, sondern als etwas ganz fremdes zu demselben hinzukommen, und auf dasselbe treffen, um es zu zensiren. Und eine Zensur wird nicht handgemein mit dem, worüber sie spricht.

Aber der Charakter, der sich der ersten Zensur nicht fügte, könnte wohl dadurch eine neue Zensur auf sich laden. Der Mißlaut in dieser Zensur könnte wohl endlich dem Menschen nicht mehr behagen, und so möchte vielleicht zuletzt der Entschluß hervorgehen, jenen Ansprüchen als Befehlen zu **gehorchen**. Jedermann weiß, daß alle Menschen sich in diese Richtung hinaus getrieben fühlen, und daß sie auch wirklich mehr oder weniger Schritte dahinaus zu machen pflegen.

Was aber gleich die erste Zensur eigentlich spreche, — weiß das jemand in einer Reihe nachzusprechen? Die Rechts- und Sittenlehren lauten nicht gleich, wiewohl jede im Namen aller redet.

Hierauf hatte ich in der Abhandlung **über die ästhetische Darstellung der Welt** einige Folgerungen gegründet, die freilich nur für diejenigen etwas bedeuten können, welche wenigstens auf einen Augenblick aus dem Widerspruch herausgehen mögen, dem objektiv-giltigen und allgemein-geltenden Begriff der Sittlichkeit Bestimmungen aus **ihrer** Ansicht aufdringen zu wollen.

Es wird niemand verlangen, daß die Pädagogik den Aufklärungen und Bestätigungen vorgreife, welche nur von der praktischen Philosophie geleistet werden können. Eben deswegen kann ich bloß bitten, hier eine historische Kenntniß zu nehmen von einigen Vorstellungsarten, welche sich in die Aufstellung meiner Erziehungsgrundsätze unvermeidlich einflechten.

I.

Positiver und negativer Theil der Sittlichkeit.

Wie viel Demuth auch in der Sittlichkeit liege, — die **Tugend**, die in der Ausübung des Sittlichen sich zeigt, nennt jedermann **Stärke**, und niemand **Schwäche!**

Gleichwohl wäre die Ausübung des Sittlichen nur Schwäche, wenn sie nur Nachgiebigkeit wäre gegen Ansprüche von außen.

Vielmehr sprechen Wir Selbst in jenen Ansprüchen; Wir Selbst sprechen gegen Uns Selbst, indem wir unsern Charakter zensiren und zum Gehorsam auffordern. Es ist das betrachtende Subjekt in uns, welches für dasmal sich erhoben hat über das bloße Sichaussprechen, wie man sich findet!

Beide Theile der Sittlichkeit, der positive und der negative, liegen hier dicht beisammen. Das Zensiren selbst ist positiv; aber die Zensur lautet negativ für den, ihren Forderungen nicht angemessenen Charakter, wie er in dem Objektiven der Persönlichkeit gegründet vorliegt. Und die Verneinung verwandelt sich in ein wirkliches Aufheben und Aufopfern, wofern die Person sich zum Gehorsam entschließt. Sie nimmt alsdann für einen kategorischen Imperativ, was an sich ein bloßes Urtheil war.

Es war allerdings ein Mißgriff, die Sittenlehre wissenschaftlich mit einem kategorischen Imperativ anzufangen. Hier mußte das rein Positive vorangehen, und es mußte ein Manigfaltiges neben und nach einander ausgebreitet werden, welches Kant nicht vollständig durchdacht hatte. Aber diejenigen thaten den schlimmern Mißgriff, welche sich dahin vergaßen, die Menschheit vom kategorischen Imperativ entbinden zu wollen[80]).

II.

Sittliche

Beurtheilung. Wärme.

Entschließung. Selbstnöthigung.

Man redet von einem moralischen Gefühl, ja man findet es schon sehr früh bei den Kindern. Man redet auch von praktischer Vernunft; und dies verräth, daß man die ursprünglichen Aussagen des Sittlichen nicht einem wandelbaren, dunkeln Gefühl, nicht einer Aufregung und Affektion des Gemüths überlassen will, sondern daß man die sehr natürliche Forderung macht: Aussagen von solcher Autorität sollen bestimmte ruhige Erklärungen sein, in denen sowohl der Gegenstand, worüber — als auch die Entscheidung, welche darüber gegeben wird, vollkommen vornehmlich und deutlich ausgedrückt sei. Indem man aus so guten Gründen es der Vernunft überträgt, die ersten Grundbestimmungen des Sittlichen auszusprechen, merkt man nicht, daß man sich einer theoretischen Künstlerin in die Hände liefert, welche sich augenblicklich an Logik und Metaphysik besinnt, das Sittengesetz durch seine Allgemeinheit definirt und das Gute aus der Freiheit entstehen läßt, ja welche eher die ganze Transszendentalphilosophie aufbieten wird, um die Möglichkeit des sittlichen Bewußtseins zu erklären, ehe sie uns nur über

einen einzigen Punkt unsres moralischen Gefühls zu der klaren Besinnung bringt, daß wir wüßten und von allen Nebensachen absondern lernten, was wir denn eigentlich da verwerfen und billigen, wo wir die Ausdrücke der sittlichen Billigung und Mißbilligung gebrauchen. Es wird vielleicht nicht gar zu schwer sein, denjenigen meiner Zeitgenossen, welche während dieser Mißgriffe inne geworden sind, eine sittliche Entscheidung sei an sich weder ein Gefühl, noch eine theoretische Wahrheit, — ein günstiges Vorurtheil für den Geschmack abzugewinnen, zudem wenn ich sie versichere, daß, was ich sittlichen Geschmack nenne, nichts gemein hat mit dem Modegeschwätz unsrer Tage, auch eben so wenig das Schöne und das Gute in einander wirft, nach Art des stoischen Satzes: ὅτι μόνον ἀγαθὸν τὸ καλόν[81]).

Trage indes die sittliche Beurtheilung jeden beliebigen Namen: — ein ruhig-klares, festes und bestimmtes **Urtheilen** ist es auf jeden Fall, welches die Grundlage des Sittlichen im Menschen ausmachen muß; wenn man nicht etwa statt der sittlichen **Wärme** einen ungestümen Eifer, oder eine kränkliche Sehnsucht will, welches beides das Gute für einen Gegenstand der Begierde nimmt, und zum zweck- und zeitgemäßen Handeln eins so untauglich ist als das andre. Nur aus der Menge und Manigfaltigkeit der Veranlassungen zum sittlichen Urtheil, — deren das Individuum schon in sich so viele findet, die mit geradem, aller abspringenden Scheu entwöhnten Blicke wollen aufgefaßt sein, — deren außerdem die Familie, der Umgang, endlich alles, was in die Sphäre des synthetischen sowohl als analytischen **Unterrichts** fällt, einen unerschöpflichen Vorrath darbietet; — nur aus diesem Reichthum, welcher noch überdas einer geordneten, einer ergreifenden Darstellung fähig ist — einer **poetischen Konstruktion**, wenn ich einen gewagten Ausdruck noch einmal brauchen darf;[82]) — kurz — **nur aus der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht — kann die reine, begierdenfreie, mit Muth und Klugheit vereinbare Wärme fürs Gute hervorgehen, wodurch echte Sittlichkeit zum Charakter erstarkt.**

Denn schon in dem Objektiven des Charakters müssen sich die Auffassungen des Guten und Rechten mit den andern Auffassungen des Geschmacks, und mit denen der Klugheit, zusammenfinden; und, dreist durch ihre Klarheit, bei der allgemeinen Wahl den Vorrang einnehmen, welcher ihnen vor allen Regungen des Verlangens gebührt. — Aber auch in das Subjektive des Charakters müssen sie hinübertreten; sie müssen sich aussprechen als Grundsätze. Die moralische **Entschließung** — welche den negativen Theil der Sittlichkeit einführt, — ist nun zwar immer der Nichtbefolgung, und folglich der Demüthigung ausgesetzt, denn äußerst selten wird eine menschliche Natur sich ganz in ihr konzentrirt wiederfinden. Jedoch die Demüthigung wird den Entschluß nicht umwerfen, wenn es an dauerhafter Wärme nicht fehlt; wenn die Erziehung sich gehütet hatte, moralische Lehren auf flüchtige Rührungen zu pfropfen[10]).

GENERAL LIBRARY University MICHIGAN

Wie an den Obersatz die Subsumtion, so muß an die Entschließung sich **Selbstbeobachtung** anschließen. Hierbei kommt vieles auf ein richtiges Auffassen der eignen Individualität an; wer sich falsch beurtheilt, ist in Gefahr, sich selbst zu zerreiben. — Aber auch alles übrige, was überhaupt zur Motivität des Charakters gehört, muß von der Triebkraft der sittlichen Prinzipien abhängig werden, und rückwärts auf ihre Anwendung wirken. Der Mensch muß mit sittlichem Auge seine ganze Stellung in der Welt betrachten; er muß sich sagen, wie sein höchstes Interesse von den Umständen verletzt und begünstigt werden könne. Er muß den praktischen Blick mit dem theoretischen bewaffnen. Er muß dem gemäß handeln. Darauf deutete ich anderwärts durch den Ausdruck: **pragmatische Konstruktion** der sittlichen Lebensordnung. —

Den Schluß macht der **Selbstzwang**. Hier erfährt der Mensch, wer er sei. Und welche Schwächen sich hier verrathen haben: deren Prinzip muß durch alle Tiefen der Individualität gesucht und verfolgt werden. —

Drittes Kapitel.

Woran offenbart sich der sittliche Charakter?

Die bisher entwickelten Begriffe sind lediglich formal; es kommt darauf an, das Reelle dafür zu finden; — zu bestimmen, **wozu** der sittliche Charakter entschlossen ist; **woran** und **wofür** er seine Festigkeit beweist.

I.

Der Charakter als Herr des Verlangens und im Dienste der Ideen.

Offenbar liegt die moralische Entschlossenheit **zwischen** dem, worüber sie bestimmt, und dem, wovon sie sich bestimmen läßt. Das Verlangen, — alles, was zu dem sogenannten **niedern Begehrungsvermögen** gehört — wird beschränkt, geordnet, in der einmal erwählten Stufenfolge festgehalten; von demjenigen im Gegentheil, was ein willenloses Urtheil in aller Hingebung mit Beifall oder Mißfallen zu bezeichnen nicht umhin konnte, — hievon nimmt der Wille das Gesetz, das Prinzip der Ordnung, und die Gegenstände seiner Bestrebungen. Was mit der willenlosen Billigung bezeichnet war, nenne ich eine praktische Idee.

Wollen wir also die formalen Begriffe von Charakter und von sittlichem Charakter realisirt sehen: so müssen wir die Hauptglieder sowohl dessen, was am niedern Begehrungsvermögen bestimmbar ist, als auch dessen aufsuchen, was in das Reich der bestimmenden Ideen fällt.

um gleichsam das materielle und das formende Wesen des sittlichen Charakters kennen zu lernen.

II.

Das Bestimmbare.	Die bestimmenden Ideen.
Was man dulden,	Rechtlichkeit,
haben,	Güte,
treiben wolle.	Innere Freiheit.

Das niedere Begehrungsvermögen beruht auf den Empfindungen der Lust und Unlust. Der charaktervolle Mensch erträgt die Unlust zum Theil; den andern Theil wehrt er ab: er weiß, was er dulden und nicht dulden wolle; er hat die Unruhe der Ungeduld ausgestoßen. Auch seine Lust hat er gezügelt: sowohl die Lust, welche an Sachen haftet, und, um derselben sicher zu sein, sie besitzen möchte; als auch die, welche im eignen Wirken und Hervorbringen, in den Beschäftigungen liegt.

Die Ideen entlehne ich aus der praktischen Philosophie. Aus der Reihe von Ideen, die sie mir darbietet, übergehe ich eine, die bloß formal ist, die der Vollkommenheit; zwei andre, die dort streng geschieden werden, ziehe ich hier in einen Ausdruck, Rechtlichkeit, zusammen. Weder die Gründe davon, noch die spezifischen Unterschiede der Ideen selbst kann ich hier angeben; man wird zum Behuf der allgemeinen Pädagogik die bekannten Namen leicht richtig genug verstehen[83]). Sollte aber dieser Theil der Wissenschaft speziell ausgeführt werden, so würden jene Lizenzen verschwinden müssen.

Viertes Kapitel.

Natürlicher Gang der Charakterbildung.

Wenn gewisse Bewegungen, die wir zu leiten wünschen, vor unsern Augen schon im Umschwunge begriffen sind, so versteht es sich als erste Regel der Klugheit wohl von selbst, daß wir zuvörderst suchen müssen, den vorhandnen Umschwung kennen zu lernen, ehe wir auf unsre Weise hineingreifen.

Es drang sich auf, daß wir vom Unterricht nicht reden konnten, ohne der Erfahrung und dem Umgange, den beständigen Lehrern des Menschen, eine anknüpfende Erwähnung zu gönnen. Es bringt sich hier, wo wir die Maßregeln einer charakterbildenden Zucht anzugeben haben, noch stärker auf, daß zuvor nachgesehen werden müsse, welchen Gang die sich selbst überlassenen Naturen zu nehmen pflegen, indem sie allmählich einen Charakter gewinnen. Denn es ist bekannt, daß die nicht aus gar zu weichem Thon geformten Menschen nicht eben darauf

warten, welchen Charakter ihnen der Erzieher zu geben beliebe. Wie oft wird in dieser Rücksicht unnütz gesorgt und gearbeitet, um hervorzubringen, was sich von selbst macht, und was man am Ende, wenn es fertig ist, nehmen muß, wie es sich findet![84])

I.

Handeln ist das Prinzip des Charakters.

Worin der Charakter bestehe, worin er, wenn er einmal vorhanden ist, seinen Sitz habe, ist schon entwickelt worden. Der **Wille** ist sein Sitz: die **Art der Entschlossenheit** des Willens bestimmt einen **solchen** oder einen **andern** Charakter.

Wie der Charakter werde, wird also beantwortet sein, wenn wir angeben, wie der Wille zur Entschlossenheit komme?

Fragen wir uns zuvörderst, was ein Wille **ohne** Entschlossenheit sein würde?

Kaum noch Wille! — Eine Aufregung ohne Bestimmtheit, ein bloßes Sichhinneigen zu einem Gegenstande, ohne die **Voraussetzung**, man **werde** ihn erreichen, — mag Begierde heißen, oder Verlangen.

Wer da spricht: **ich will!** — der hat sich des Künftigen in Gedanken schon bemächtigt; er sieht sich schon vollbringend, besitzend, genießend.

Zeigt ihm, daß er **nicht könne**: er will schon nicht mehr, indem er Euch versteht. Die Begierde aber wird vielleicht bleiben und mit allem Ungestüm toben, oder sich mit aller Schlauheit versuchen. — In diesem Versuchen liegt wieder ein neues Wollen; nicht mehr des Gegenstandes, sondern der Bewegungen, die man macht — mit dem Wissen, man sei ihrer mächtig, — und mit der Hoffnung, man werde, vermittelst einer geschickten Kombination derselben, seinen Zweck erreichen. — Der Feldherr begehrt, zu siegen; darum will er die Manövres seiner Truppen. Er würde auch diese nicht wollen, wäre ihm nicht die Kraft seines Befehls bekannt. — Aber man wolle einmal (diese Aufgabe ist von Jakobi), man **wolle** einmal so tanzen, wie ein **Vestris kann** tanzen **wollen**[85]). — An Begierde zu diesem Wollen mag es manchen nicht fehlen; und ohne Zweifel begann die Bildung des Meisters von der Begierde, aber auch sein Wollen konnte gewiß dem allmählichen **Gelingen** um keinen Schritt zuvoreilen, höchstens demselben auf dem Fuße folgen. — —

Die That also erzeugt den Willen aus der Begierde.
Aber zur That gehört Fähigkeit und Gelegenheit.

Von hieraus läßt sich übersehen, was zusammenkomme, um den Charakter zu bilden.

Es ist einleuchtend, daß zuerst von dem Begehrungskreise des Menschen sein Thun abhängt. Die Begehrungen aber sind theils animalischen Ursprungs, theils entstehen sie aus geistigen Interessen.

Zweitens kommen die individuellen Fähigkeiten, samt den äußern Gelegenheiten oder Hindernissen, hinzu. Der Einfluß derselben ist desto komplizirter, je mehr Mittel für einen Zweck gebraucht werden müssen, je mehr mittlere Thätigkeiten also begünstigt oder erschwert werden können von außen und von innen.

Vor allen Dingen aber muß man hierbei in Betracht ziehen: daß der größere Theil der Thätigkeit des gebildeten Menschen bloß innerlich vorgeht, und daß es meist innere Erfahrungen sind, welche von unserm Können uns belehren. Wohin wir unsre **Gedanken** zu wenden — **Trieb** und **Leichtigkeit** besitzen, oder nicht besitzen: das ist das erste Wesentliche, woher der Charakter die Richtung empfängt. Dann kommt es darauf an, welche Art von äußerer Geschäftigkeit, in ihrer ganzen Komplikation, der Phantasie mit vorzüglicher Klarheit vorzubilden gelingt. Der große Mann hat längst vorher in Gedanken gehandelt, — er fühlte sich handelnd, er sah sich auftreten, — ehe die äußere That, das Nachbild der innern, in die Erscheinungen eintritt. Wenige, flüchtige, im Grunde nichts beweisende Versuche der Ausübung, mochten ihm leicht den schmeichelhaften Glauben in Zuversicht verwandeln, er werde, was er innerlich klar sieht, auch äußerlich vermögen. Dieser Muth vertritt die That, um das entschlossene Wollen zu begründen.

Unglücklich sind die, welchen die Kraft versagt, wo sie etwas Großes wollten. Wie der Gang der Bildung, so rückwärts der Weg der Zerstörung. Unmuth, der habituell wird, ist die Schwindsucht des Charakters[86]).

II.

Einfluß des Gedankenkreises auf den Charakter.

Ignoti nulla cupido![87]) — Der Gedankenkreis enthält den Vorrath dessen, was durch die Stufen des Interesse zur Begehrung, und dann durchs Handeln zum Wollen aufsteigen kann. Er enthält noch überdas den Vorrath zu allem Maschinenwerk der Klugheit, — ihm gehören die Kenntnisse und die Umsicht, ohne welche der Mensch seine Zwecke nicht durch Mittel verfolgen könnte. Ja in dem Gedankenkreise hat die ganze innere Geschäftigkeit ihren Sitz; hier ist das ursprüngliche Leben, die erste Energie; hier muß aller Umtrieb leicht von statten gehen, muß jedes am Platz stehen, und sich jeden Augenblick finden und brauchen lassen, nichts darf im Wege liegen, nichts als schwerfällige Masse die Behilflichkeit hindern; Klarheit, Assoziation, System und Methode müssen hier herrschen. Dann stemmt sich der Muth auf die **Sicherheit der innern Ausführung**; und mit Recht, denn äußere Hindernisse, die der Vorsicht eines geordneten Geistes unerwartet kommen, können den wenig schrecken, der da weiß, bei veränderten Umständen würde er sogleich neue Pläne schaffen.

Findet sich diese innere Sicherheit des zur Genüge und doch leicht

bewaffneten Geistes zusammen mit einem bloß egoistischen Interesse, so ist der Charakter bald entschieden und sicher verdorben. Darum muß alles, was zur Theilnahme gehört, bis zum Fordern und Handeln hinaus gebildet werden.

Sind dagegen alle geistigen Interessen wach, und alle lebhaft bis zum Fordern: so giebt es für viele Zwecke leicht zu wenig Mittel, die übermäßige Betriebsamkeit erreicht nicht viel, erleidet vielleicht Demüthigungen, — und der Charakter bleibt klein. Dieser Fall ist jedoch selten, und die Hilfe nicht schwer.

Fehlt die innere Sicherheit; fehlen die geistigen Interessen; fehlt wohl gar der Vorrath an Gedanken: so ist der Boden leer für die animalischen Begehrungen. Auch aus diesen wird zuletzt irgend ein Mißgeschöpf, das aussieht wie das Zerrbild eines Charakters. —

Die Grenzen des Gedankenkreises sind Grenzen für den Charakter: wiewohl nicht Grenzen des Charakters. Denn bei weitem nicht der ganze Gedankenkreis geht in Handlung über. — Jedoch auch das, was in der Tiefe des Gemüths, sich selbst gelassen, ruhig liegt, ist wichtig für die weichen Stellen des Charakters. Umstände können es aufregen. Darum darf der Unterricht, was er nicht weit genug treiben kann, doch noch lange nicht vernachlässigen. Es kann wenigstens die **Reizbarkeit** bestimmen helfen; es kann die Disposition für künftige Eindrücke vermehren und verbessern.

Bisher war vom objektiven Theil des Charakters die Rede. Wenn falsche Meinungen schon diesem, als fehlerhafte Voraussetzungen, worauf er baut, schädlich werden: so schaden alle **Vorurtheile** noch mehr dem Subjektiven, der Selbstkritik, und Selbstbilligung, welche als Grundsatz festhält, was recht, erlaubt, anständig, zweckmäßig scheint. Kaum ist irgend ein großer Charakter bekannt, den wir nicht in seinen Vorurtheilen gefangen sähen! — Dieselben verletzen, heißt die Grundsätze an ihrer Wurzel angreifen; es heißt, Zwietracht stiften zwischen dem Subjektiven und dem Objektiven; es heißt, den Menschen der Einheit mit sich selbst berauben, und ihn desorientiren. Wohl haben die, welche an alten Vorurtheilen hangen, große Ursache, sich nicht neuen **Einbildungen** preiszugeben; — und auf der andern Seite kann der Wahrheit kein größeres Opfer dargebracht werden, als durch Anerkennung von Irrthümern, an welchen die Persönlichkeit sich hielt. Ein solches Opfer ist einer hohen Achtung, aber zugleich des Bedauerns werth. — —

Wer die hier angesponnenen Reflexionen, in die wir uns nicht zu weit verlieren dürfen, für sich fortführen will, der wird schwerlich umhin können, der Ueberzeugung voll zu werden: die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Theil der Erziehung. Er vergleiche aber alsdann auch den gemeinen Schulkram, und den Gedankenkreis, welcher hiervon zu erwarten ist. Er überlege, ob es weise sei, wenn fort und fort der Unterricht wie eine Darreichung von Notizen behandelt wird, und der Zucht allein das Unternehmen überlassen bleibt,

aus denen, die menschliches Antlitz tragen, Menschen zu machen[88]). — Freilich, vor der Zeit ermüdet von diesen Betrachtungen, werden viele sich auf das Faulbette der Freiheit — wo nicht gar des Schicksals, — werfen. Diesen habe ich hier gar nichts zu sagen. Und wenn das **Dornenlager**, worauf sie sich warfen, sie nicht selbst zum Aufspringen treibt, so wird bloßer Dispüt ihre Ruhe schwerlich stören.

III.

Einfluß der Anlage auf den Charakter.

Was mit den Begehrungen, wenn sie handelnd hervortreten sollen, konkurriren muß: das ist Anlage und Gelegenheit.

Aber ehe wir beides näher betrachten, bietet sich, in unmittelbarer Verbindung mit dem Vorhergehenden, eine Bemerkung dar über das pädagogische Gewicht dessen, was wir noch zu suchen haben. Die Anlagen entwickeln sich langsam, sie reifen erst im Mannesalter; dann auch erst kommt die eigentliche Gelegenheit zum äußern Handeln, und dadurch erhält selbst die innere Thätigkeit erst ihre rechte Spannung. Da nun das Handeln den Charakter macht, so ist in den früheren Jahren von ihm hauptsächlich nur dasjenige vorhanden, was innerlich strebt zur That; gleichsam das flüssige Wesen, aus welchem er sich in der Folge, nur zu rasch, krystallisiren wird. Eben bei diesem Anschließen und Festwerden des Charakters, also beim Anfang des männlichen Alters, beim Eintritt in die Welt, kommt es darauf an, welche Anlagen und welche Gelegenheiten mit den vorher gesammelten Begehrungen konkurriren. Aber **dann** ist die **Erziehung** geschehen, ihre Zeit verflossen, die Empfänglichkeit für sie erschöpft; — und ihr Werk, man muß es bekennen, zum Theil dem Zufall preisgegeben, — gegen welchen nur vollkommen gleichmäßige Ausbildung des Subjektiven und des Objektiven der Persönlichkeit einigermaßen Sicherheit leistet. — Eben deswegen ist die Wirkung auf den Gedankenkreis, welchen der Mensch **mitbringt** in die Periode, da ihm die Welt offen und eine reife Körperkraft zu Diensten steht, — wiewohl sie nur auf Einen Faktor des Charakters trifft, dennoch beinahe das Ganze der absichtlichen Charakterbildung. —

Was nun die Anlage betrifft: so besteht, außerordentliche Fälle abgerechnet, der wichtigste Unterschied durchaus nicht in dem, wozu der Mensch Neigung und Leichtigkeit zeigt, sondern vielmehr in einer formalen Eigenheit, welche bei den Individuen gradweise verschieden ist: nämlich darin, ob ihre Gemüthslage leichter oder schwerer **wechselt**. Die Schwerbeweglichen, wenn sie dabei hellen Sinn besitzen, haben die vortrefflichste Anlage; nur bedürfen sie eines sehr sorgfältigen Unterrichts. Die Leichtbeweglichen sind leichter zu unterrichten, ja sie helfen nach durch das, was sie selbst suchen; aber sie bedürfen der Zucht — noch über die Zeit der Erziehung hinaus, und daher sind sie dem Zu-

fall unterworfen und kommen fast nie zu einer so gediegenen Persönlichkeit wie jene.

Es ist nämlich klar, daß das erste Requisit des Charakters — Gedächtniß des Willens — in der engsten Verbindung stehe mit dem Grade der Beweglichkeit des Gemüths. Keine Art von Menschen ist charakterloser, als die, welche nach ihren Launen dieselben Dinge bald schwarz bald weiß sehen, oder welche, um „mit der Zeit fortzugehen", ihre Ansichten nach der Mode ändern. Diese Frivolität findet sich schon bei Kindern, die alles durch einander fragen, ohne die Antwort zu erwarten, und alle Tage neue Spiele und Spielgesellen haben; auch bei Jünglingen, die alle Monat ein neues Instrument lernen und Sprachen über Sprachen anfangen; endlich, wenn man will, bei jungen Männern, die heute sechs Kollegien hören, morgen für sich studiren, und übermorgen verreisen. — Diese sind jenseits der Zucht, jenen kann sie noch helfen; — der Erziehung werth aber sind diejenigen am meisten, welche am Bekannten festhängen, dem Neuen, als neu, abhold sind, nüchtern bleiben bei allem, was sonst durch seinen Schein blendet, in ihrer eignen Welt wohnen, ihre eignen Sachen bewahren, betreiben, kultiviren, — aus ihrem Gleise schwer herauszubringen sind, manchmal eigensinnig scheinen, ohne es zu sein, stumpfsinnig scheinen, ohne es zu sein, — den Erzieher anfangs ungern zulassen, ihm kalt begegnen, sich gar nicht einschmeicheln: — diese, welche der Erziehung am meisten bedürfen, welche, sich selbst überlassen, an der Scholle kleben, und durch ihre Tenazität zu einer sichern Einseitigkeit verurtheilt, ja zu allen moralischen Verkehrtheiten des Familienstolzes, des Zunft- und Kantonsgeistes geneigt sein möchten: — sie sind es, in denen es sich verlohnt, Interessen aller Art zu erregen; sie sind es, welche durch ihren guten Willen, nachdem er erst gewonnen ist, der Erziehung einen festen Boden darbieten und die Hoffnung gestatten, daß sie die Reinheit und Richtigkeit ihres jetzt geordneten Geistes treu bewahren werden auch dann, wann die letzten, wichtigsten Schritte der Charakterbildung unter Umständen geschehen, die von keiner waltenden Zucht bereitet, sondern mit dem wogenden Weltgedränge herbeigetrieben werden. Man wird hoffentlich nicht fürchten, so harte Naturen würden der beugenden Kraft der Erziehung zu starken Widerstand entgegensetzen. Freilich werden sie, wenn man sie als Jünglinge zuerst antrifft und nicht sehr vielfache Berührungspunkte mit ihnen vorfindet; aber ein Knabe, der stärker wäre als ein solider Unterricht, eine konsequente Regierung und eine verständige Zucht, — ein solcher Knabe ist ein Unding. —

Es kommt nun allerdings auch der Unterschied in den Anlagen für die Charakterbildung in Anschlag, welcher bestimmt, was dem Individuum leichter und schwerer gelinge. Denn was gelingt, das wird gern gethan, und oft wiederholt, und kann es nicht Zweck werden, so dient es wenigstens als Mittel; es wirkt folglich als eine Kraft, gewisse andre Zwecke zu begünstigen, und die Geistesrichtung dahin zu verstärken. —

Indessen der hohe Grad des Gelingens einzelner Thätigkeiten, welcher ein besonderes Genie auszeichnet, ist für Charakterbildung keineswegs willkommen. Denn das Genie hängt zu sehr von Dispositionen ab, um Gedächtniß des Willens zuzulassen; es steht sich selbst nicht zu Gebote. Künstlerlaunen sind nicht Charakter. Ueberdas liegt die Beschäftigung eines Künstlers immer in einem viel zu sehr abgesonderten **Winkel** des menschlichen Lebens und Schaffens, als daß der ganze Mensch sich von da aus beherrschen könnte. Ja selbst im ganzen Reiche der Wissenschaften ist keine, welche für sich allein den ihr Hingegebenen zu tragen vermöchte im Strom des Lebens. — Nur das universelle Genie — wenn es ein solches giebt, — ist wünschenswerth. Mit einzelnen Abnormitäten, welche die Natur in der Anlage zuließ, darf die Erziehung nimmermehr gemeine Sache machen, oder der Mensch ist zerrüttet. Unter dem Titel bescheidner Liebhabereien mögen sich schöne Talente in Nebenstunden ausbilden und sehen, wie weit sie kommen können. Es ist die Sache des Individuums, ob es seinen Beruf darnach zu bestimmen wage; der Erzieher kann zugleich Rathgeber sein, aber die Erziehung arbeitet nicht für den Beruf!

Das Fundament aller Anlage ist die körperliche Gesundheit. Kränkliche Naturen fühlen sich abhängig; robuste wagen es, zu **wollen**[89]. Darum gehört zur Charakterbildung wesentlich die Sorge für Gesundheit — ohne gleichwohl in die Pädagogik zu gehören, der dazu selbst die Prinzipien fehlen.

IV.

Einfluß der Lebensart auf den Charakter.

Wie schädlich eine zerstreuende Lebensart auf den Charakter wirke, ist so oft, und auch von den Pädagogen schon so oft entwickelt worden, daß mir nur der Wunsch übrig bleibt, man möge es ihnen glauben; und die höchst nöthige Vorsicht, Kinder von den Lustbarkeiten der Erwachsenen zurückzuhalten, nicht Pedanterei schelten, vielmehr darauf achten, welche sichtbare Wohlthat diejenigen Eltern ihren Kindern erweisen, die durch ihre ganze Hausordnung für genaue Regelmäßigkeit des täglichen Lebens sorgen.

Aber ich darf nicht vergessen, daß diese Regelmäßigkeit zuweilen so einförmig, so peinlich bindend eingerichtet wird, daß die eingeschlossene Kraft der Jugend sich Luft zu machen strebt, wodurch denn, wenn das Uebel so klein bleibt als möglich, die Charakterbildung mindestens dem Gleise der absichtlichen Führung entwunden und veranlaßt wird, sich ihren eignen Weg zu suchen. Denn es ist vorbei mit der Führung, sobald der Zögling es sich sagt, er wolle anders wie der Erzieher.

Gerade umgekehrt sollte man der jugendlichen Kraft Luft zu geben suchen. Man kann es freilich mit Fug nur da, wo die Begehrungen schon im Entstehen richtig geleitet sind, — am besten, wo sie aus dem

gleichschwebenden Interesse empor steigen. — Offenbar aber gewinnt die Charakterbildung so viel an Sicherheit des Erfolgs, wie sie beschleunigt und in die Erziehungsperiode hineingezogen wird. Und dies ist nach dem Vorigen nur dadurch möglich, daß man den Jüngling, ja schon den Knaben früh in Handlung setze. Diejenigen, welche bloß passiv als gehorsame Kinder heranwuchsen, haben noch gar keinen Charakter, wann sie aus der Aufsicht entlassen werden; sie geben ihn sich nach ihren verborgenen Neigungen und nach den Umständen, jetzt, da niemand mehr Gewalt über sie hat, oder da jede Gewalt, die man vielleicht noch ausüben könnte, sie schief treffen, und zum Abspringen nach der Seite treiben, wo nicht völlig zermalmen würde. Darüber wird leider wohl jedermann sich traurige Erfahrungen genug aufzählen können. —

Man spricht viel von dem Nutzen einer abhärtenden Lebensart für die Jugend. Ich lasse die körperlichen Abhärtungen in ihren Würden: ich bin aber überzeugt, daß man das eigentlich härtende Prinzip für den Menschen — der nicht blos Körper ist — nicht eher finden wird, als bis man eine Lebensart für die Jugend einrichten lernt, wobei sie nach eignem, und zwar nach eignem richtigen Sinn, eine in ihren Augen **ernste Wirksamkeit** betreiben kann. Sehr viel würde dazu eine gewisse **Oeffentlichkeit** des Lebens beitragen. Aber diejenigen öffentlichen Akte, welche bisher gewöhnlich sind, dürften die Kritik schlecht bestehen. Denn es fehlt ihnen meistens das erste Erforderniß eines charakterbildenden Handelns; sie geschehen nicht aus eignem Sinn, sie sind **nicht die That, durch welche das innere Begehren sich als Wille entscheidet.** Man bedenke unsre Examina, durch alle Schulklassen von unten an bis hinauf zur Doktordisputation! Man nehme, wenn man will, die Reden, die theatralischen Uebungen hinzu, wodurch zuweilen junge Leute dreist und gewandt gemacht werden. Künste des Scheins können gewinnen durch das alles; — die Kraft, sich selbst darzustellen und festzuhalten, worauf der Charakter beruht, wird der künftige Mann, den Ihr durch jene Uebungen führtet, vielleicht einmal eben so schmerzlich als vergeblich in sich suchen! —

Fragt man mich, was denn für bessere Uebungen statt jener zu empfehlen wären, so gestehe ich, die Antwort schuldig zu bleiben. Ich glaube nicht, daß in unsrer jetzigen Welt bedeutende **allgemeine Einrichtungen,** um die Jugend zweckmäßig in Handlung zu setzen, getroffen werden können; aber ich glaube, daß desto mehr die Einzelnen alle Bequemlichkeiten ihrer Lage durchsuchen sollten, um dem Bedürfniß der Ihrigen zu entsprechen; ich glaube, daß eben in dieser Rücksicht Väter, die ihre Söhne zeitig an Familienangelegenheiten theilnehmen lassen, sich um deren Charakter verdient machen. — Uebrigens weißt alles dies auf den frühern Satz zurück: der Hauptsitz der Charakterbildung sei die Bildung des Gedankenkreises[88]). Denn erstlich: **man darf diejenigen nicht nach eignem Sinne handeln lassen, welche kein richtiges Begehren in**

Handlung zu setzen haben; sie würden dadurch nur Fortschritte im Schlechten machen: vielmehr besteht hier die Kunst im Zurückhalten! Zweitens: hat man den Gedankenkreis so vollkommen gebildet, daß ein reiner Geschmack das Handeln in der Phantasie durchaus beherrscht, alsdann fällt die Sorge wegen der Charakterbildung mitten im Leben beinahe gänzlich weg; der Entlassene wird sich die Gelegenheiten zum äußern Handeln so wählen, oder die, welche sich aufdringen, so behandeln, — daß das Rechte sich in seinem Busen nur befestigen kann.

V.

Einwirkungen, welche besonders die sittlichen Züge des Charakters treffen.

Ueberall erzeugt die That den Willen aus der Begierde. So in dem Objektiven des Charakters; wo es am auffallendsten ist, daß nur, wo dem Menschen die eigne That von seinem Können entweder unmittelbar die Versicherung, oder doch mittelbar die Einbildung gab, — ein dreistes: „ich will", hervortritt. So in dem Subjektiven, wo der Mensch, der Grundsätze nicht blos schwatzt, sondern hat, — sein Beschließen über sich selbst nach seiner Meinung von sich selbst, und diese nach seinen innern Erfahrungen abmißt: daher dasjenige, was für die Menschheit zu hoch scheint, was man glaubt, sich nicht halten zu können, von charakterfesten Männern **nur zu allgemein** in das Reich frommer Wünsche verwiesen wird; — zu allgemein: denn sie sollten von sich nicht auf alle schließen. — So endlich auch in demjenigen Theile der Sittlichkeit, der da wirklich **Wille** ist: das aber ist nur die sittliche Entschließung, und Selbstnöthigung, welche verneinend, aufhebend auf das rohe Verlangen wirkt, damit die Charakterstärke der sittlichen Beurtheilung und Wärme gewonnen sei und bleibe. Auch hier ist der Selbstzwang anfangs nur Versuch; er muß gelingen, er muß seine Macht in der innern Erfahrung beweisen, dann erst, nur durch diese That, entsteht das energische sittliche Wollen, mit welchem der Mensch innere Freiheit besitzt. — Was nun den Selbstzwang unterstützt, das hilft den Entschluß beschleunigen und befestigen. Hier hat die Zucht eine große und schöne Aufgabe.

Aber das rein Positive der Sittlichkeit, — von welchem der tiefe Grund des Menschen voll sein muß, wenn der Entschluß vor Demüthigungen sicher, wenn das edle Gefühl: **„die Tugend ist frei!"** mehr als eine kurze Extase sein soll — dies **Erste** der Sittlichkeit, welches, als sittlich, das Gegentheil aller Willkür, als Grund der Tugend, eine rein willenlose Macht — eine Macht des bloßen Urtheils ist, vor der sich die Begehrungen staunend beugen, noch ehe der Entschluß sie seine zweifelhafte Gewalt fühlen läßt: — dies gehört ganz dem Gedankenkreise an; es hängt ganz ab von dem, was den Gedankenkreis bildet. — Niemand wächst auf unter Menschen, dem gar nichts von dem eigen-

thümlichen ästhetischen Werthe der verschiedenen Willensverhältnisse, die sich allenthalben erzeugen, ins geistige Auge fiele; aber wie verschieden die Intension und die Summe dieser Auffassungen! wie verschieden die Schärfe der Unterscheidungen, und der Effekt auf das Ganze des Gemüths! Für eine gewisse Klarheit und Vereinzelung, — auch für eine enzyklopädische Bekanntschaft mit der ganzen Reihe der sittlichen Elemente, und mit ihren gewöhnlichsten Veranlassungen im Leben, — sorgt längst der bessere Unterricht durch eine Menge kleiner Gemälde, in denen, mehr oder weniger glücklich, als hervorragender Moment einer Geschichte dargestellt wird, was der kindlichen Aufmerksamkeit zur sittlichen Betrachtung durch den Reiz des Unterhaltenden empfohlen werden mußte. Das Verdienst, welches unsre Pädagogen sich hierdurch schon erworben haben, ist in meinen Augen unvergleichbar größer, als was in diesen elementarischen Darstellungen etwa verfehlt sein möchte. Wir haben übrigens das Aussuchen aus einer großen Fülle; — und schon die Campe'sche Kinderbibliothek allein wird eine Menge sehr schätzbarer Beiträge zu einer künftigen gewählteren Sammlung liefern können[90]). — Aber — für die Sittlichkeit ist die bloße Bekanntschaft mit ihren Elementen — äußerst wenig! — Es bleibt noch wenig, wenn man auch eine ganze Folge von Uebungen des moralischen Scharfsinns — ja gar einen Katechismus der praktischen Vernunft hinzudenkt[91]). Die Reinheit der Urtheile ist noch nicht ihr Gewicht. Helle Einsicht in Augenblicken absichtlicher Sammlung — wie weit entfernt von dem Gefühl, was mitten im Sturme der Leidenschaft verkündet: die Persönlichkeit sei in Gefahr! — Moralische Solidität, das ist bekannt, findet sich von der moralischen Subtilität beinahe öfter getrennt, als mit ihr gesellt.

Die große sittliche Energie ist der Effekt großer Szenen und ganzer unzerstückter Gedankenmassen. Wem Hauptverhältnisse des Lebens, in der Familie, im Vaterlande eine und dieselbe sittliche Wahrheit lange, mit lebhaften Kontrasten, im vielfachen Widerschein durch die ausströmenden und zurückprallenden Wirkungen vor Augen gehalten haben; wer sich vertiefte in der Freundschaft, sich vertiefte in der Religion, — nur aber ohne sich späterhin getäuscht zu finden und Meinung zu ändern; — oder endlich, wer eben jetzt mit unbefangenem Sinn auf ein neues, auffallendes Phänomen geselliger Zerrüttung stößt, das interessante Personen tief leidend zeigt: einen solchen sehen wir vortreten mit heroischem Geiste, wir sehen ihn durchgreifend helfen, wir sehen ihn unbehutsam verderben; wir sehen ihn anhalten oder ablassen, je nachdem der ganze Mensch oder nur die Oberfläche durchdrungen ist von dem treibenden Prinzip, — je nachdem die ganze Besinnung oder eine wandelbare Vertiefung aus ihm handelt. — Die Gedankenmassen, welche hier wirken, ersetzen zu wollen durch eine Anhäufung vieler einzelner moralischer Berührungen, ist Thorheit. Romane und Schauspiele — müssen wohl sittlich geschrieben werden, um dem richtig fühlenden Leser

zu gefallen; aber eine besondre Wirksamkeit kann aus vereinzelten Exaltationen, denen ein sicheres Zurücksinken folgt, nimmermehr erwartet werden. In der Erziehung haben sie, als moralische Bildungsmittel, nur in dem unglücklichen Falle einen Gebrauch, wenn in späteren Jahren die Bekanntschaft mit den sittlichen Elementen noch nachgeholt werden muß*), welche durch die früheste Lektüre, ja durch die frühesten Gespräche der Mutter mit ihrem Kinde hätte besorgt sein sollen. — Dasselbe gilt von einem häufigen moralischen Zureden und Predigen, ja von den einzelnen Religionsübungen selbst, wofern nicht schon früh die religiösen Grundgedanken sich in die tiefste Stelle des Gemüths eingesenkt hatten. Wer dem Zöglinge zureden will, der muß es auf solche Weise thun, daß dadurch fort und fort an einem bleibenden, gewichtvollen Verhältniß zwischen ihm selbst und dem Knaben gebaut werde, welches, samt allen seinen Folgen, von dem sittlichen Sinn des jungen Menschen, wie von einem schwebenden Fundament, schwebend getragen, ein unauslöschliches Wohl- oder Mißgefühl bereite, das über alle Vorempfindung sei. —

Angenommen nun, es finde sich wirklich in dem Leben, der Umgebung, dem Schicksal eines jungen Menschen etwas Großes und tief Eindringendes, das ihn in sittlicher Rücksicht nicht verstimme, sondern erwärme und begeistere: sobald es ein einzelner, bestimmter Gegenstand ist, an dem seine Seele haftet, wird auch eine eigne Art von einseitiger Biegung in ihn kommen; er wird das Rechte und Gute überhaupt mit einer besondern Art seiner Erscheinung verwechseln. Es wird zum Beispiel eine Parteilichkeit, welche wichtige Gründe für sich hat, ihn im Voraus einer Reihe höchst verschiedener Menschen und höchst verschiedener Absichten und Maßregeln gewinnen, und andern entfremden. Oder es wird eine Art des religiösen Kultus ihn wie mit einem einförmigen Gewande bedecken, daß man sogleich in ihm den Anhänger der Sekte mehr als den reinen Menschen erblickt. Jede Anhänglichkeit kann ihm auf ähnliche Weise ihre Farbe geben. Eine Art von Beize wird zwar gewisse Forderungen von Recht und Sitte in sein ganzes Wesen unauslöschlich eingeätzt, aber durch ihre Schärfe die manigfachen Sprossen der reinen Natur in ihm zerstört haben. Klare Vertiefung in das Neue, was sich darbieten möchte, wird verloren sein über der starren Besinnung an die einmal abgelegten Gelübde. —

Wir scheinen hier in einen Widerspruch befangen. Wir verlangen eine große, ruhende Gedankenmasse, als eine Macht des Sittlichen im Menschen; und hätten wir die Wahl unter denen, die sich etwa dazu darbieten könnten, so würden wir jede zurückweisen durch den Vorwurf: sie gebe uns eingekörpert und verschrumpft, was wir lauter und ganz verlangten. Wir wollen eine Kraft, stärker als die Idee, und doch

*) Daß hier die sorgfältigste Wahl unter den Schriften jener Gattung vorausgesetzt werde, versteht sich von selbst[92]).

rein wie die Idee; wie aber könnte die Idee durch eine wirkliche Kraft vertreten werden, die nicht etwas Einzelnes, etwas Beschränktes und Beschränkendes wäre?

Ich glaube, alle gebildete Männer unsrer Zeit kennen diese Schwierigkeit. Daß ich derselben hier erwähne, geschieht nicht, um sie aufzulösen. Wenn dies in meinem Vermögen war, so ist es schon geschehen. Es ist schon die Rede gewesen von der Verbindung der manigfaltigen Vertiefungen mit der einfachen Besinnung, oder, wenn man will, der Kultur mit der Innigkeit, zur echten Vielseitigkeit; es ist die ganze Anordnung des Gedankenkreises im Umriß verzeichnet worden; — eines Gedankenkreises, welcher dasjenige in sich auflöst, was mit einer einseitigen Gewalt das Gemüth ergreifen könnte; welcher dasjenige hinzusetzt, — und, wo es nöthig ist, der Theilnahme nahe bringt, — was hinzukommen muß, damit eine **weite Gedankenebne** sich kontinuirlich hinstrecke für eine große Uebersicht, die, von selbst zur Allgemeinheit aufsteigend, Reinheit der Idee mit der Kraft der Erfahrung verbinde. Darf nicht eine einzelne Partie unsrer Auffassungen im Namen der Sittlichkeit gleichsam als deren Bevollmächtigte überall waltend hervortreten, so müssen wohl die Kräfte, welche das Idealische realisiren sollen, in jeden Theil unsrer Beschäftigung mit menschlichen Angelegenheiten gelegt werden. Soll das warme Herz einen großen, ruhenden Gegenstand umfassen, der aber kein besondrer, beschränkter, und doch ein durchaus wirklicher sei: so muß man wohl die ganze Reihe der Menschen, die waren, und die sind, und die uns zunächst berühren, als Ein Kontinuum Einem kontinuirlichen Studium zugänglich machen, wodurch das sittliche Urtheil in Uebung und das religiöse Interesse angeregt erhalten werde, ohne daß die übrigen ästhetischen Vermögen, und die Beobachtung, und die Spekulation, leer ausgingen oder gar zurückgedrängt würden. Ich habe in diesem Sinne schon an einem andern Orte die ästhetische Darstellung der Welt das Hauptgeschäft der Erziehung genannt; und meine Gründe waren aus dem Begriff der Moralität abgeleitet.

Diejenigen meiner Zeitgenossen, welche frei sind von dem Irrthum, Ideen als solche für Kräfte zu halten, die in absoluter Freiheit gegründet seien, — und wer davon nicht frei ist, möge doch ja über alles andre eher reden als über Erziehung! — jene nun werden mir vielleicht am ersten das entgegenstellen: daß ich von Dingen spreche als wären sie neu, die sich für sie längst von selbst verstanden haben. „Unser ganzes Streben für Verbreitung der Humanität", werden sie mir sagen, „was ist es anders, als die Sorge, daß der Mensch unmittelbar in dem Blick auf sich, auf seine Gattung, und deren ganzes Verhältniß zur übrigen Welt, des zugleich warnenden und ermunternden Gefühls inne werde, von dem die Formeln der Sittenlehre nur der kurze Ausdruck sind? Längst", wird man sagen, „haben Poesie und Geschichte und die Philosophie der Geschichte ihren Beruf erkannt, jene ästhetische, und als solche zugleich moralische Darstellung der Welt mit vereinter Kraft

ins Werk zu setzen. Nur die Transszendentalphilosophie“ [93]), wird man fortfahren, „konnte eine heillose Störung in dem Fortgange dieser wohlthätigen Bemühungen anrichten; konnte, mit politischer Schwindelei unglücklich zusammentreffend, dem Ungestüm und der Frivolität neue Vorwände und eine Kraftsprache geben, deren Mißlaut nun so lange überall ertönen muß, bis auch die stumpferen Ohren das Widrige empfinden und von allen Seiten Stille geboten wird. Alsdann aber braucht man nur die schon angesponnenen Fäden wieder aufzunehmen; und da alle Neuerungen dem Fortgange eines richtig angefangenen Werks nur Schaden bringen, so können wir nur Mitarbeit, nicht neue pädagogische Vorschläge wünschen.“

In der Gesellschaft der Männer, die so reden möchten, kann es in der That nur mitarbeiten heißen, wenn jemand aufmerksam darauf macht: daß mit bloßer Aufstellung historischer, philosophischer, poetischer Gemälde (angenommen diese Gemälde hielten in jeder Rücksicht die historische, philosophische und poetische Kritik aus,) noch nicht mehr als ein **gelegentliches Hinschauen der Vorübergehenden** gewonnen werde; daß es hingegen der Erziehung um eine lange, ernste, sich tief einprägende **Beschäftigungsweise** zu thun sei, welche eine gewichtvolle und in sich zusammenhängende (wiewohl artikulirte) Masse*) von Kenntnissen, Reflexionen und Gesinnungen in die Mitte des Gemüths stelle, von solchem Ansehen und solchen Berührungspunkten mit allem, was der Fluß der Zeiten noch neues hinzuthun möchte, daß nichts daneben rücksichtlos vorbeigehen — keine neue Gedankenbildung sich festsetzen könne, die nicht mit der frühern ihre Differenzen erst ausgeglichen habe. Was übrigens die Transszendentalphilosophie anlangt: so hat sie zwar nicht ihre wohlthätige Wirksamkeit, aber wohl ihre Uebermacht bewiesen, und man wird sich wohl nicht verbergen wollen, daß ein Aufhören ihrer nachtheiligen Einflüsse nur auf zweierlei Weise erwartet werden könne: entweder von einer allgemeinen Erschlaffung unsrer Studien, oder davon, daß jene sich durcharbeite, und ihre eignen Fehler verbessere. Was ich zur nähern Bestimmung der Weltansicht, die ich durch die Erziehung bereitet wünsche, noch nach den schon dargelegten Grundsätzen des Unterrichts hinzuzufügen hätte: das kann nur durch eine Philosophie geleistet werden, die allerdings eher transszendental als populär heißen muß, wiewohl in der Reihe der neuesten Systeme unsrer Zeit sich nichts findet, dem sie sich anschließen könnte. —

Nur noch Ein wichtiger pädagogischer Punkt muß hier berührt

---

*) Der Ausdruck: **artikulirte Masse**, scheint widersprechend. Aber gerade das ist die Probe eines vollkommnen Unterrichts: daß eben die Summe von Kenntnissen und Begriffen, welche er durch Klarheit, Assoziation, System und Methode zur höchsten Gelenkigkeit des Denkens erhoben hat, zugleich vermöge der vollkommnen gegenseitigen Durchdringung aller ihrer Theile fähig sei, als Masse von Interessen mit höchstem Nachdruck den Willen zu treiben. Weil es daran fehlt, wird die Kultur so oft das Grab des Charakters.

werden. Es ist bekannt, daß die sittliche Wärme, schon gewonnen, leicht wieder erkältet wird durch Schicksale und Menschenkenntniß. Angesehene Erzieher haben deshalb eine eigne Vorbereitung zum Eintritt in die Welt nöthig gefunden, wobei sie voraussetzen, der wohlerzogene Jüngling werde in derselben auf viele höchst unerwartete Erscheinungen stoßen, und sehr oft seine natürliche, entgegenkommende, allgemeine Offenheit und Vertraulichkeit mühsam und peinlich in sich zurückziehen müssen[94]). Diese Voraussetzung fußt nicht sowohl darauf, daß die Jugend unbesonnen sei, als daß die gute Führung selbst alles entfernt haben werde, was ein Anstoß für das sittliche Gefühl hätte sein können. Man will keine frühe Menschenkenntniß! — In meinen Augen verräth sich hier eine Schwäche der Pädagogik. So äußerst nothwendig es ist, daß die Jugend nie gemein werde mit dem Schlechten, so braucht doch die Schonung des sittlichen Gefühls nicht so weit zu gehen, — am wenigsten so lange fortgesetzt zu werden, daß die Menschen, wie sie sind, den Jüngling noch befremden könnten. Allerdings ist schlechte Gesellschaft ansteckend, und beinahe eben so sehr ein behagliches Verweilen der Phantasie auf anziehenden Darstellungen des Schlechten. Aber die Menschheit früh in ihren mannigfaltigen Gestalten erkannt zu haben, dies schafft eben so wohl eine frühere Uebung des sittlichen Blicks, als eine köstliche Sicherheit vor gefährlichen Ueberraschungen. Und lebendige Darstellungen derer, die waren, geben gewiß die bequemste Vorbereitung ab zur Beobachtung derer, die sind; nur muß die Vergangenheit hell genug beleuchtet werden, damit ihre Menschen als Menschen wie wir, nicht als Wesen andrer Gattung erscheinen. — Man sieht, auf was ich zurückweise. Ich breche ab, mit der Hoffnung, eine Pädagogik sei leicht entschuldigt, wenn sie da, wo die Ueberschrift nur den natürlichen Gang der Charakterbildung ankündigte, gleich die pädagogischen Bemerkungen, welche sich darbieten, mit einwebt.

Fünftes Kapitel.

Zucht.

Von der Zucht, vom Ziehen, ist die Erziehung benannt, deren Haupttheil also schon dem Namen nach in dasjenige gesetzt zu werden pflegt, was ich erst jetzt, gegen das Ende meiner Abhandlung, in Betracht zu nehmen anfange.

Gewöhnlich setzt man der eigentlichen Erziehung den Unterricht entgegen; ich habe ihr die Regierung der Kinder gegenüber gestellt. Woher diese Abweichungen?

Der Begriff des Unterrichts hat ein hervorstechendes Merkmal, von wo aus wir uns am leichtesten orientiren werden. Beim Unterricht

giebt es allemal etwas Drittes, womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind. Hingegen in allen übrigen Erziehungssorgen liegt dem Erzieher unmittelbar der Zögling im Sinn, als das Wesen, worauf er zu wirken, welches gegen ihn sich passiv zu verhalten habe. Also was zunächst die Mühe des Erziehers verursacht, — hier die vorzutragende Wissenschaft, dort der unruhige Knabe, — das gab den Theilungsgrund zwischen Unterricht und eigentlicher Erziehung. Die Regierung mußte sich denn wohl unbemerkt in diese eigentliche Erziehung verstecken; denn zum Unterricht kann man sie doch nicht rechnen. Und so mußte sie, die Ordnung zu halten bestimmt ist, unvermeidlich hier in der Pädagogik das Prinzip einer großen Unordnung abgeben.

Eine etwas verdeutlichte Betrachtung des Zwecks der Erziehung stößt darauf, daß bei weitem nicht unser ganzes Betragen gegen Kinder durch Absichten für sie, vollends durch Absichten für die Veredelung ihres geistigen Daseins, motivirt wird. Man beschränkt sie, damit sie nicht lästig werden; man hütet sie, weil man sie liebt; und diese Liebe gilt wahrlich zunächst dem lebendigen Geschöpf, an dem die Eltern ihre Freude haben, — und dann erst kommt eine freiwillige Sorgfalt hinzu für die richtige Entwickelung eines künftigen Vernunftwesens. Da nun diese letztre Sorgfalt ohne allen Zweifel ein eignes Geschäft für sich bestimmt, — ganz heterogen allen dem, was zur Pflege und Hütung des animalischen Wesens, zu seiner Gewöhnung an die Bedingungen, unter denen es in der Gesellschaft wird fortleben dürfen, gehören mag; — da für das eine der Wille des Kindes gebildet, für das andre derselbe so lange gebogen werden muß, bis Bildung die Beugung vertritt: — so wird man hoffentlich nicht anstehen, die verderbliche Verwirrung der Zucht durch die Regierung endlich aufzugeben. Man wird sich besinnen, daß, wenn alles recht geht, die Regierung, welche anfangs das Uebergewicht hat, viel früher schwinden muß, als die Zucht; man wird fühlen, daß es der Zucht höchst nachtheilig werden muß, wenn der Erzieher, wie so oft geschieht, sich ans Regieren gewöhnt, und dann nicht begreifen kann, warum dieselbe Kunst, die ihm bei Kleineren gute Dienste leistete, bei Größeren beständig schief wirkt, — dann sich einbildet, man werde den klüger gewordenen Zögling nur auf eine klügere Art regieren müssen, — endlich, während er die ganze Eigenheit seiner Aufgabe verkannte, den jungen Menschen der Undankbarkeit anklagt, und in seiner Verkehrtheit so lange beharrt, bis er ein Mißverhältniß erzeugt hat, das unleidlich und unvertilgbar die ganze Zukunft hindurch fortdauert. Ein ähnliches, wiewohl geringeres Uebel entsteht selbst da, wo die Zucht, die wiederum früher aufhören muß als der Unterricht, über die Zeit fortgesetzt wird; ein Fehler, der nur verzeihlich ist, wenn eine sehr versteckte Natur die Zeichen zurückhält, an welchen man den Moment, zu enden, erkennen könnte. —

Es wird jetzt leicht sein, den Begriff der Zucht zu bestimmen. Mit der Kinderregierung hat sie das Merkmal gemein, daß sie un-

mittelbar auf das Gemüth wirkt; mit dem Unterricht, daß ihr Zweck Bildung ist. Man hüte sich nur, sie da mit der Regierung zu verwechseln, wo beide einerlei Maßregeln gebrauchen. In der Art des Gebrauchs liegen feinere Unterschiede, die ich in der Folge bestimmen werde.

I.

Verhältniß der Zucht zur Charakterbildung.

Unmittelbare Wirkung auf das Gemüth der Jugend, in der Absicht zu bilden, ist Zucht. Also giebt es, wie es scheint, eine Möglichkeit, zu bilden durch bloßes Affiziren der Empfindungen, ohne Rücksicht auf den Gedankenkreis! — So könnte es wohl scheinen, wenn etwa jemand gewohnt wäre, Begriffen, die man aus Merkmalen logisch zusammengesetzt hat, auch ohne weitere Untersuchung Realität zuzutrauen.

Aber ganz anders wird es scheinen, wenn wir auf die Erfahrung einen prüfenden Blick werfen. Wenigstens wer bemerkt hat, in welche Abgründe von Schmerz und Unglück ein Mensch versenkt werden, ja, ganze Perioden hindurch versenkt bleiben — und, nachdem die Zeit das Mißbehagen tilgte, fast unverändert als dieselbe Person, mit denselben Strebungen und Gesinnungen, sogar derselben Manier sich zu äußern, — daraus wieder hervorgehen kann: der möchte schwerlich viel von dem Hin- und Herrütteln der Empfindungen erwarten, wodurch besonders Mütter so manchmal die Erziehung zu besorgen glauben[10])! — Vollends wenn man gesehen hat, welchen Grad von väterlicher Strenge ein robuster Jüngling aushält, und unangetastet bleibt, — welche Reizmittel an Schwächlinge verschwendet werden, ohne daß sie sich stärker darum zeigten, — wie temporär die ganze Reaktion ist, welche der Aktion folgt: der möchte wohl dem Erzieher rathen, nur sich selbst nicht Mißverhältnisse zu bereiten, die doch gewöhnlich das einzige Bleibende einer bloßen Zucht zu sein pflegen! —

Mir sind alle diese Erfahrungen nur Bestätigungen einer höchst einfachen psychologischen Ueberzeugung; dieser nämlich, daß alle Empfindungen nur vergängliche Modifikationen der vorhandnen Vorstellungen sind, daß also, wenn die modifizirende Ursache nachläßt, der Gedankenkreis sich von selbst in sein altes Gleichgewicht zurücksetzen müsse. Das Einzige, was ich erwarten werde vom bloßen Zerren an der Empfindlichkeit, ist eine leidige Abstumpfung der feineren Empfindungen, an deren Stelle eine künstliche, und gleichsam gewitzigte Reizbarkeit tritt, wodurch mit den Jahren nur Prätensionen samt ihrem lästigen Gefolge herbeigezogen werden. —

Ganz anders freilich ist der Fall: wenn gelegentlich zugleich der Gedankenkreis Zusätze bekam; oder wenn Bestrebungen in Handlung traten, und dadurch Wille wurden! Diese Umstände beachte man, um Erfahrungen richtig auszulegen!

Von hier aus läßt sich beurtheilen, was die Zucht der Erziehung sein könne. Alle Wechsel der Empfindungen, welche der Zögling erleiden muß, sind nur nothwendige Durchgänge zu Bestimmungen des Gedankenkreises oder des Charakters. Und so ist das Verhältniß der Zucht zur Charakterbildung zwiefach: mittelbar oder unmittelbar. Theils dient sie, damit man den Unterricht anbringen könne, welcher auf die spätere Charakterbildung des schon unabhängigen Menschen Einfluß haben wird, theils, damit ein Anfang von Charakter sich durch Handeln oder Nichthandeln schon jetzt erzeuge oder nicht erzeuge[95]). Einen unbändigen Knaben kann man nicht unterrichten, und die Knabenstreiche, die er macht, sind in gewisser Rücksicht als ein Anheben seiner künftigen Persönlichkeit zu betrachten. Jedoch das letztre, wie jedermann weiß, mit großen Einschränkungen! Ein zügelloser Knabe handelt meistens aus flüchtigen Einfällen; er lernt dadurch zwar, was er kann, — aber um einen Willen zu fixiren, fehlt hier das erste Element, eine feste, eingewurzelte Begierde. Nur wo diese zum Grunde liegt, tragen Knabenstreiche bei, einen Charakter zu bestimmen. Das erste Verhältniß der Zucht zur Charakterbildung also ist das wichtigste; dasjenige nämlich, nach welchem sie dem Unterrichte Bahn macht, der in die Gedanken, Interessen, Begierden hineingreifen wird. Jedoch auch das zweite darf nicht vernachlässigt werden; am wenigsten bei minder beweglichen, mit festerer Absicht handelnden Subjekten. Der zu Anfang aufgestellte Begriff der Zucht aber ist, für sich allein, völlig leer. Die bloße Absicht, zu bilden, läßt sich in die unmittelbaren Wirkungen auf das Gemüth nicht dergestalt hineinlegen, daß sie eine Kraft würde, wirklich zu bilden. Diejenigen, welche durch eine solche leere Zucht ihren guten Willen zeigen, wirken, sie wissen nicht wie, — auf sanfte Naturen durch das Schauspiel, was sie geben; ihr zärtliches, ängstliches, dringendes Betragen giebt dem beobachtenden Knaben die Idee von großer Wichtigkeit einer Sache, welche einer sonst verehrten Person so sehr am Herzen liege! Sie mögen denn nur sorgen, dies Schauspiel nicht auf andern Wegen zu verderben; nicht die Ehrfurcht durch Hitze und Kleinlichkeit zu ersticken, oder sich gar in schlimmerer Rücksicht der oft eben so wahren als scharfen Kritik des Kindes zu entblößen; so werden sie für empfängliche Gemüther immer viel leisten können; ohne doch darum auch nur vor den gröberen Mißgriffen sicher zu sein bei minder willigen Naturen.

II.

Maßregeln der Zucht.

Die Zucht verursacht Empfindungen, oder hält sie ab. Welche sie verursacht, diese sind entweder Lust oder Unlust. Welche sie abhält, diese werden entfernt entweder durch Vermeidung des Gegenstandes, der sie erregen könnte, oder so, daß der Gegenstand als gleichgiltig — ertragen oder entbehrt werde.

Von dem Falle, da der Gegenstand gemieden wird, — sei es, daß derselbe aus der Sphäre des Zöglings, oder daß der Zögling aus der Sphäre des Gegenstandes entfernt gehalten werde, — erfährt in der Regel der Zögling gar nichts; er empfindet wenigstens diese Maßregel nicht unmittelbar.

Gleichgiltiges Ertragen heißt **Gewöhnung**, gleichgiltiges Entbehren des vorhin gewohnten geschieht durch Entwöhnung.

Lust wird erregt durch **Reiz**. Nicht als ob jeder Reiz gerade angenehm empfunden würde; aber die Zucht erweckt jede Lust um eines Erfolgs willen, sie will dadurch eine Thätigkeit im Zögling hervorrufen; und insofern reizt sie.

Unlust wird erzeugt durch **Druck**; welcher, so fern ihm irgend eine, auch nur innere Widersetzlichkeit entgegensteht, Zwang heißen kann.

Ein bestimmter Akt des Reizes oder des Drucks, welcher durch eine bestimmte, vom Zögling gegebene Veranlassung motivirt ist und als deren Erwiederung angesehen sein will, heißt **Belohnung** oder **Strafe**[96]).

In Rücksicht auf Druck, Zwang, Strafe, sind einige feinere Unterschiede zu bemerken, hauptsächlich wegen der Maßregeln der Regierung, die hier mit denen der Zucht in einander zu laufen scheinen.

Regierung will, wo sie einmal zum Druck ihre Zuflucht nimmt, bloß als Macht empfunden sein. Vorausgesetzt also aus dem Vorigen, daß man nach der Bestimmung der Absichten der Regierung auch die Fälle zu erkennen wisse, wo regiert wird, so gilt die Regel: in diesen Fällen muß der Druck mit solcher Art angebracht werden, daß er sich auf nichts einlasse, außer auf Durchsetzung der Absicht; man sei dabei kalt, kurz, trocken, und scheine alles vergessen zu haben, sobald die Sache vorbei ist. — Aus der Vergleichung des Hauses mit dem Staate ergeben sich einige bedeutende Bestimmungen in Rücksicht auf die Grade der Strafen. Es fehlen hier die Prinzipien;[97]) was ich entlehne, suche ich in der Kürze möglichst deutlich zu machen. Man unterscheide Vergehen an sich, und Vergehen gegen die Polizei des Hauses. Vergehen an sich, wo eine üble Absicht That würde *(dolus)*, oder wo durch Sorglosigkeit Schaden entsteht, während sich die Sorgfalt von selbst verstand *(culpa* zum Theil), diese Vergehen können gestraft werden auch ohne Frage, ob eine vorher gegebne Vorschrift bekannt war. Es kommen dabei die Grade der Zurechnung in Anschlag, wobei die Regierung nur auf das, was die That vollbracht hat, Rücksicht nimmt; späterhin hat die Zucht noch auf unausgeführte Absicht zu sehen. Wo eine Absicht sein sollte und fehlte, — der Fall der Nachlässigkeit, — wird meistens gelinder gestraft; gradweise gelinder, je weniger es sich nachweisen läßt, daß die Absicht gefordert werden konnte. Die Hauspolizei muß durch Vorschriften bekannt gemacht, und in Erinnerung gehalten werden. Ihre Strafen können strenger sein, nach dem Maß der Wichtigkeit der Sache; aber hier besonders muß sich der Erzieher hüten, nichts von dem ins Gemüth greifenden Betragen einzumischen, welches

allein den Maßregeln der Zucht vorbehalten bleiben soll. — Die Gradation der Strafen ist schon schwer im Staate; noch schwerer im Hause, wo alles so sehr ins Kleine gezogen werden muß. Aber es kommt dabei hauptsächlich auf den Akzent der Regierung an; durch diesen muß der Knabe empfinden, daß er hier nicht als Zögling, sondern als Mensch in der Gesellschaft gehandelt hat und behandelt wird; durch diesen muß er auf seine künftige gesellschaftliche Existenz vorbereitet werden. In so fern ist eine präzise Kinderregierung zugleich ein Theil des Unterrichts*).

Ganz anders ist der Akzent der Zucht. Nicht kurz und scharf, sondern gedehnt, anhaltend, langsam eindringend und nur allmählich ablassend! Denn die Zucht will als bildend empfunden sein. Zwar nicht, als ob eben dieser Eindruck das Wesentliche ihrer bildenden Kraft ausmachte: aber sie kann die Absicht, zu bilden, nicht verhehlen. Und könnte sie auch: um nur leidlich zu sein, muß sie dieselbe hervorstellen. Wer würde nicht gegen eine Behandlung, wodurch so manchmal der Frohsinn leidet, und woraus ein beständiges Gefühl von Abhängigkeit entsteht, sich stemmen, sich wenigstens innerlich verschließen, wenn nicht irgend ein helfendes, hebendes Prinzip darin zu ahnden wäre? — Die Zucht muß das Gemüth nicht schief treffen, nicht wider ihren Zweck empfunden werden, der Zögling muß sich ihr also auf keine Weise innerlich entgegensetzen, nicht wie von zwei Kräften getrieben nach der Diagonale fortgehen; — aber woher erhielte man eine reine offene Empfänglichkeit, wenn nicht von dem kindlichen Glauben an die wohlthätige Absicht und Kraft des Erziehers? Und wie könnte diesen Glauben ein kaltes, abstoßendes, fremdes Benehmen erzeugen? — Vielmehr findet die Zucht nur in dem Maße Platz, wie eine innere Erfahrung dem ihr Unterworfenen zuredet, sie sich gern gefallen zu lassen. Seien es Regungen des Geschmacks, Anerkennungen der gerechten Zensur, oder Empfindungen von Lust und Schmerz über ein Gelingen oder Mißlingen, — nur so weit reicht die Kraft der Zucht, wie die entgegenkommende Einstimmung des Zöglings. Und eben so langsam, wie der angehende Erzieher sich diese Einstimmung verschafft, eben so langsam, wie er darin vorrückt, muß er auch nur mit der Erweiterung seiner Wirksamkeit vorrücken wollen. Es kömmt ihm hiebei in den früheren Jahren der Umstand zu Hilfe, daß für die Regierung, die sich das Kind gefallen läßt, weil es muß, die Zucht ein mildernder Zusatz ist. Späterhin ändert sich das. Ein junger Mensch, der sich selbst regiert, fühlt in der Zucht den zudringlichen Anspruch, zu bilden; und, ohne starke Gegengewichte von Zutrauen, von Achtung, und hauptsächlich einem innern Gefühl eigner Bedürftigkeit, — wenn jetzt der Er-

*) Dieser Gedanke findet sich schon S. 9 dieses Buchs; nur ist dort Zucht genannt, was vielmehr Regierung hätte heißen sollen. Meines Sprachgebrauchs konnte ich mich dort in der Einleitung noch nicht bedienen.

zieher nicht zu enden weiß, werden allmählich Bemühungen sichtbar, die Einwirkung abzulehnen, — diesen Bemühungen ist das Gelingen leicht; eben so schnell wächst der Muth, schwindet die Zurückhaltung, steigt das Peinliche eines Verhältnisses, das bald seine verspätete Auflösung selbst herbeiführen wird. — —

Fassen wir jetzt die Sache in der Mitte! Die Zucht ist eigentlich nicht sowohl ein Zusammengesetztes aus vielen Maßregeln, vollends aus getrennten Akten, — als vielmehr eine kontinuirliche Begegnung, welche nur dann und wann des Nachdrucks wegen zu Lohn und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt. — Der Regierte und sein Regierer, der Lehrling und der Lehrer, sind Personen, die mit einander leben, und sich unvermeidlich angenehm oder unangenehm berühren. Tritt man doch immer, wie man einem bekannten Menschen naht, in eine bestimmte Atmosphäre von Empfindungen! Welche Atmosphäre? — das darf für die Erziehung nicht vom Zufall abhängen; sondern eine beständige Sorgfalt ist nöthig, erstlich, um die Wirksamkeit dieser Atmosphäre zu schwächen, wenn Gefahr ist, daß sie nachtheilig werden könnte*); zweitens, ihre wohlthätigen Einflüsse anhaltend zu verstärken; und bis auf den Grad zu treiben, welchen die Charakterbildung, sowohl die unmittelbare, als die mittelbare durch den Gedankenkreis zu ihrer Sicherung erfordert.

Es leuchtet ein, daß die Kunst der Zucht zunächst nur eine Modifikation der Kunst des Umgangs mit Menschen sein kann, daß daher die gesellschaftliche Geschmeidigkeit ein vorzügliches Talent des Erziehers sein werde. Das Wesentliche der Modifikation besteht hier darin, daß es darauf ankommt, Superiorität über Kinder — auf eine Weise zu behaupten, die eine bildende Kraft fühlbar mache, die also selbst, wo sie drückt, noch belebe, aber ihrer natürlichen Richtung da folge, wo sie unmittelbar ermuntert und anreizt.

Nicht eher kommt die Zucht in den rechten Schwung, als nachdem sie Gelegenheit gefunden hat, dem Zöglinge sein besseres Selbst durch einen tief eindringenden Beifall (nicht eben Lob!) hervorzuheben. Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat als eine Minusgröße allein zu stehen; er muß nur den schon gewonnenen Beifall zum Theil aufzuheben drohen. So fühlt auch nur derjenige den Nachdruck innerer Vorwürfe, welcher zur Achtung für sich selbst gekommen war, und hiervon etwas zu verlieren fürchtet. Ein andrer nimmt sich, wie er sich findet; und der bloß getadelte Zögling wird ungehalten, wenn ihn der Erzieher nicht nehmen will, wie er ist. Wo

*) Dahin gehört z. B., daß Zögling und Lehrer nicht beständig nothgedrungen auf einem Zimmer sein dürfen. Ein eignes Zimmer für sich zu haben, ist die wesentlichste aller Bedingungen, die ein antretender Hauslehrer zu machen hat. Eltern, die ihren Vortheil kennen, werden es von selbst anbieten; um dem sonst unvermeidlichen Gefühl gegenseitiger Lästigkeit vorzubeugen.

bloßer Tadel wirkt, da hat das Selbstgefühl vorgearbeitet. Darnach kann der Erzieher wohl forschen, aber nicht sich darauf blindlings verlassen. Und es ist nicht genug, daß dies Selbstgefühl nicht ganz fehle; es muß den Grad erreichen, daß der Tadel sich daran stemmen könne. — Aber man kann Beifall nur geben, wo er verdient wird! So wahr dies ist, eben so wahr ist es auch, daß nächst der Frage nach der Bildsamkeit des Gedankenkreises keine andre für die Bestimmung der Erziehbarkeit überhaupt so wichtig ist, als die, ob sich schon einzelne Charakterzüge vorfinden, welche das Herz des Erziehers zu gewinnen verdienen? Wenigstens irgend etwas von Wohlanständigkeit muß die Individualität von selbst äußern, damit der Erzieher etwas fassen könne zum Hervorheben. Und wo er anfangs nur wenig fassen kann, da darf er nicht eilen wollen, die Zucht wird an dem Einen Funken zunächst nur einen zweiten anzuzünden vermögen, — und so wird sie sich lange begnügen müssen, mit wenigem wenig zu erwerben; bis allmählich, wenn keine Störungen das Werk zerrütten, der Fond sich vergrößert hat und zu Unternehmungen hinreicht, die mit den Aufgaben der Erziehung im Verhältniß stehen. —

Durch den verdienten Beifall zu erfreuen, ist die schöne Kunst der Zucht. — Das Schöne läßt sich selten lehren: leichter finden von denen, die es innig zu lieben gestimmt sind.

Es giebt auch eine traurige Kunst, dem Gemüth sichere Wunden beizubringen. Wir dürfen diese Kunst nicht verschmähen. Sie ist oft unentbehrlich, wenn die einfache Ansprache ein stumpfes Ohr antrifft. Durchaus aber muß ein Zartgefühl sie beherrschen, und zugleich entschuldigen, — welches ihr Schonung gebietet, und sie nur braucht, um beleidigende Härten zu vermeiden[98]).

Beinahe wie ein Sänger sich übt, den Umfang und die feinsten Abstufungen seiner Stimme zu erforschen: muß der Erzieher sich üben, in Gedanken die Tonleiter der Begegnung auf und ab zu gehen, — nicht um Sich in diesem Spiel zu gefallen, sondern um mit scharfer Selbstkritik jeden Mißlaut zu verbannen, und um die nothwendige Sicherheit im Treffen jedes Tons, und die nothwendige Geschmeidigkeit für alle Wendungen, und die nothwendige Kenntniß der Grenzen seines Organs zu erlangen. Er hat große Ursache, schüchtern zu sein in den ersten Monaten, so oft er Gebrauch machen muß von dem, was den gewöhnlichen Ton eines gesitteten Umgangs überschreitet; große Ursache, sich und den Zögling aufs schärfste zu beobachten; ja diese Beobachtung muß das beständige Korrektiv seiner allmählichen Angewöhnungen bleiben, — um so mehr, **da der Zögling mit der Zeit immer ein anderer wird!** — Wie dies Letztre im Großen wahr ist, so ist es auch wahr im Kleinen. Wenn dieselbe Erinnerung mehrmals nach einander nöthig wird, so darf sie nicht zweimal auf dieselbe Art gegeben werden, oder sie wird ihre Wirksamkeit eben darum das zweitemal verfehlen, weil sie das erstemal schon gewirkt hat. — Alle Monotonie,

alles Matte muß aus der Zucht verbannt bleiben, wie aus einer wohlgesetzten Schrift und Rede. Nur wenn diese Sorgfalt sich mit einer gewissen Erfindungskraft vereinigt, ist Hoffnung, der Erzieher werde die **Gewalt** erlangen, deren er bedarf! Denn der Umfang der Zucht muß dem Zögling unbegrenzt erscheinen, und ihre Einwirkungen dürfen ihm keinen vergleichbaren Preis haben. Sie muß, als ein stetig zusammenhängendes Element, seine ganze Beweglichkeit umschließen, damit auch nicht der Gedanke entstehe, sie zu umgehen. Sie muß immer bereit sein, sich fühlbar zu machen, — aber auch, wenn sie wirklich etwas vermag, mit beständiger Vorsicht über sich selbst wachen, um dem Zögling nicht unnütze Schmerzen aus Uebereilung zuzufügen. Ein Knabe von zarter Anlage kann tief leiden, er kann im Stillen leiden, es können sich Schmerzen eingraben, die noch in den männlichen Jahren gefühlt werden.

Um die volle Wirkung einer vollkommnen Zucht zu ertragen: bedarf der Zögling einer vollkommnen Gesundheit. Man kann nicht viel erziehen, wenn man Kränklichkeit zu schonen hat; darum schon muß eine heilsame Lebensordnung als erste Vorarbeit der Erziehung zum Grunde liegen[99]).

Sei aber von beiden Seiten alles wie es soll, komme die reinste Empfänglichkeit der kunstgemäßen Zucht entgegen: wie eine Musik wird alles verhallen — und keine Wirkung wird bleiben, wenn nicht nach dieser Musik sich Steine zu Mauern erhoben, um in der festen Burg eines wohlbestimmten Gedankenkreises dem Charakter eine sichere und bequeme Wohnung anzuweisen.

III.

Anwendung der Zucht im allgemeinen.

1) **Mitwirkung der Zucht zur Bildung des Gedankenkreises.** — Nicht sowohl den Lehrstunden, als vielmehr der ganzen Stimmung gilt diese Mitwirkung. Ruhe und Ordnung in den Stunden zu halten, jede Spur von Nichtachtung des Lehrers zu entfernen, ist Sache der Regierung. Aber die Aufmerksamkeit, die lebhafte Auffassung, ist noch etwas anderes als Ruhe und Ordnung. Kinder können abgerichtet werden, vollkommen still zu sitzen, während sie doch kein Wort vernehmen! — Für die Aufmerksamkeit muß vieles zusammenkommen. Der Unterricht muß faßlich, jedoch **eher schwer** als **leicht** sein, sonst macht er **Langeweile!** Er muß das nämliche Interesse kontinuirlich ernähren, — davon war früher die Rede. Aber der Zögling muß auch schon mit der rechten Stimmung hereintreten, — sie muß ihm habituell sein. Hierzu nun gehört Zucht. Die ganze Lebensart muß frei sein von störenden Einflüssen; nichts für den Augenblick überwiegend Interessirendes darf das Gemüth erfüllen. Das freilich ist nicht immer und nicht ganz in der Gewalt des Erziehers; — die Frucht seiner Arbeit kann vielmehr gänzlich zerstört

werden durch eine einzige Begebenheit, welche die Gedanken des Zöglings fortreißt. — — Mehr in seiner Gewalt ist es, das tiefe Gefühl, wie sehr ihm an der feinsten Aufmerksamkeit gelegen sei, durch das Ganze der Zucht so einzuprägen, daß der Knabe es sich nicht mehr verzeiht, anders als völlig gesammelt zum Unterricht zu erscheinen. Wer das erreicht hat, der mag trauern, wenn ihm dennoch ein übermächtiger Zufall das mühsam gewonnene Interesse nach einer andern Seite hinwirft: — er wird nachgeben, er wird nachfolgen, und theilnehmend begleiten müssen; er kann keinen größern Fehler machen, als durch unzeitige Verbote das Verhältniß zerreißen. — Aus kleinen und aus großen Zerstreuungen kommt dennoch am Ende der Mensch mit den Grundzügen seiner früher geordneten Gedanken zurück; er besinnt sich an das Alte, man kann wieder anknüpfen; er flicht das Neue hinein, — man kann Momente wahrnehmen, es zu analysiren[50]). Nur muß immer dieselbe Biegsamkeit, Willigkeit, Offenheit bleiben, — oder neu geschaffen werden, denn alle unmittelbare Wirkung der Zucht ist flüchtig!

Ist der Zögling schon so weit, daß er selbstthätig seinen rechten Weg verfolgt: dann bedarf er viel Ruhe! Jetzt muß die Zucht alle Ansprüche allmählich fallen lassen, sie muß auf theilnehmendes, freundliches, zutrauenvolles Zusehen sich beschränken; ja alles Rathgeben muß nur zu eigner Ueberlegung veranlassen wollen. Nichts ist alsdann wohlthätiger, nichts wird mehr verdankt, als freundschaftliche Bemühung, alle ungelegnen Störungen abzuwenden, damit der innere Mensch bald aufs Reine komme.

2) **Charakterbildung durch Zucht.** — Wie soll das **Handeln nach eignem Sinn** beschränkt und ermuntert werden?

Es wird hier vorausgesetzt, daß schon die Regierung allem Unfug steuere, welcher, nächst seinen unmittelbaren äußern Folgen, auch in das Gemüth des Knaben selbst grobe Züge von Unrechtlichkeit u. d. gl. bringen könnte. —

Vor allen Dingen nun darf nicht vergessen werden, daß zum Handeln des Menschen nicht bloß die in die Sinne fallende Geschäftigkeit, sondern auch das innere Vollbringen gehöre; und daß nur eins mit dem andern den Charakter gründen könne. Die Vielgeschäftigkeit gesunder Kinder, welche ihr Bedürfniß nach Bewegung ausdrückt, die beständigen Umtriebe flattersinniger Naturen, ja selbst die rohen Vergnügungen derer, welche eine wilde Männlichkeit verrathen, — alle diese scheinbaren Anzeigen eines künftigen Charakters lehren den Erzieher nicht so viel, als eine einzige, stille, überlegte, durchgeführte Handlung eines in sich gesenkten Gemüths, ein einziger fest behaupteter Trotz eines sonst biegsamen Kindes. Und auch hier noch muß mit der Beobachtung viel Ueberlegung verbunden werden. Eigentliche Festigkeit ist nie in den Kindern; sie können der Aenderung des Gedankenkreises nicht wehren, die ihnen von so vielen Seiten, — und hoffentlich auch von

Seiten des Erziehers bevorsteht. Aber die Zucht vermag da so viel wie nichts, wo in einer Handlung des Kindes sich entschiedne Neigung, mit Ueberlegung bewaffnet, zeigt; — wenn man nicht das für etwas rechnen will, daß nach abgeschnittenen Gelegenheiten sich nicht weiter aus Uebung Fertigkeit erzeugen kann, — wobei man denn nur sorgen mag, die Gelegenheiten rein abzuschneiden, — und sich bekennen muß, daß man der Phantasie gar nicht wehren kann, es sei denn durch sehr lebhafte und anziehende Beschäftigungen andrer Art, — welches wieder zur Wirkung auf den Gedankenkreis gehört. Diese also lasse man sich angelegen sein, wo irgend eine tiefe Verkehrtheit auszurotten ist; und die Zucht muß dazu hauptsächlich mitwirken. Gänzlich aber lasse man in den bezeichneten Fällen ab von harten Strafen! Solche sind da angebracht, wo eine einzelne, neue Regung zum ersten oder zweiten male unüberlegt als Fehler hervorbricht; der, ungeschreckt, sich wiederholen und ins Gemüth einen falschen Zug eingraben würde. Hier muß die Zucht sogleich kräftig durchgreifen. So kann die erste eigennützige Lüge kaum zu streng bestraft, kaum zu anhaltend durch öftere, — allmählich sanftere, — Erinnerungen geahndet, kaum durch zu tief eindringende Schmerzen der innersten Seele verhaßt gemacht werden. Hingegen den gewiegteren Lügner würde eine solche Behandlung immer versteckter und tückischer machen. Ihn muß das Mißverhältniß, worin er sich setzt, mit zunehmendem Druck allmählich enger einschließen; — doch das allein hilft noch nichts! — das ganze Gemüth muß in die Höhe gewunden, — es muß ihm die Möglichkeit fühlbar und schätzbar gemacht werden, sich eine Achtung zu verschaffen, welche mit der Lüge nicht besteht! Aber — vermag das jemand zu leisten, der nicht die Kunst besitzt, den Gedankenkreis von allen Seiten zu bewegen? Oder meint man, es komme dabei auf ein paar einzelne Reden und Ermahnungen an?[100]) —

Jene äußere Vielgeschäftigkeit, ohne tiefe, beharrliche Neigung und Ueberlegung, worin mehr körperliche als geistige Anlage sich zeigt, gründet keinen Charakter; im Gegentheil, sie ist der Befestigung desselben im Wege. Sie kann als Aeußerung des Frohsinns, und zur Beförderung der Gesundheit und Gewandtheit geduldet werden; ja sie giebt dem Erzieher Zeit, alles vorzubereiten für die später eintretende Charakterbestimmung, und ist insofern zuträglich. Auf der andern Seite ist sie darum nicht erwünscht, weil die spätere Charakterbildung leicht jenseits der Erziehungsperiode fallen möchte. Demnach: ist die Bildung des Gedankenkreises zurückgeblieben, oder muß sie wesentlich berichtigt werden, so kann nichts willkommner sein, als langes unbestimmtes Schweifen der jugendlichen Lust; läßt hingegen der vorhandne Gedankenkreis schon eine richtige Charakterbestimmung hoffen, dann ist es Zeit, — die Jahre seien, welche sie wollen — eine ernste Thätigkeit daran zu fügen, damit der Mensch sich bald fixire. — Wer zu früh auf eine bedeutende Weise in Handlung gesetzt ward, dessen Erziehung ist vor-

bei! oder sie kann wenigstens nur mit vielen Unannehmlichkeiten und halbem Erfolge wieder angeknüpft werden. — Ueberhaupt aber muß die äußere Thätigkeit nie so sehr überreizt werden, daß die geistige Respiration — jener Wechsel von Vertiefung und Besinnung, dadurch gestört würde. Es giebt Naturen, bei denen es von den ersten Kinderjahren an Maxime der Erziehung sein muß, ihrer Thätigkeit das Uebermaß der äußern Reize zu entziehen. Sie werden sonst niemals Tiefe, Anstand, Würde erlangen; sie werden nicht Raum in der Welt haben; sie werden verderben, um nur zu wirken; man wird sie fürchten, und, wo man kann, zurückstoßen. — Bei denen, welche sich früh einer geistlosen Beschäftigung ausschließend und mit Leidenschaft hingeben, kann man sicher voraussetzen, daß sie Leerköpfe sein und bleiben, ja so viel unleidlicher sein werden, da nicht einmal das Interesse, was ihnen jetzt noch Leben giebt, in gleicher Stärke beharren, und sie gegen Langeweile schützen kann. —

Nach diesen Bemerkungen müssen wir noch in Erwägung ziehen, was vorhin in dem objektiven sowohl als dem subjektiven Theil des Charakters unterschieden ist.

Durch die Zucht muß zuvörderst die Anlage in Rücksicht auf Gedächtniß des Willens ergänzt werden[11]). Es ist schon erinnert, daß eine einfache, gleichförmige Lebensart, Entfernung alles zerstreuenden Wechsels, hierzu beitrage. Wieviel aber besonders die Begegnung des Erziehers dafür leisten könne, fühlt man wohl am leichtesten, wenn man sich den verschiednen Eindruck vergegenwärtigt, den es macht, mit Menschen von beständiger, oder von schwankender Sinnesart zu leben. Mit den letztern finden wir uns immer in veränderten Verhältnissen; wir brauchen, um neben ihnen uns selbst festzuhalten, doppelte Kraft, wie neben jenen, welche ihren Gleichmuth unvermerkt mittheilen und uns auf ebner Bahn fortschreiten machen, indem sie uns immer dasselbe Verhältniß vor Augen stellen. — Beim Erziehen aber kostet es vorzüglich viel Mühe, den Kindern stets unter gleichen Umständen die gleiche Stirn zu zeigen; denn von wie vielen Dingen werden wir bewegt, die sie so wenig begreifen können, als erfahren dürfen! Und wo mehrere Kinder beisammen sind, da affizirt selbst das Erziehungsgeschäft so vielfach, daß es einer eignen Sorge bedarf, einem jeden die Stimmung zurückzugeben, die er erregt hatte, und nicht die verschiednen Töne der Begegnung zu verwechseln und durch einander zu verfälschen. Hier kommt die Naturanlage des Erziehers in Anschlag; und neben ihr seine Uebung im Umgang mit Menschen. Wo diese fehlt und jene ungünstig wirkt: da kann das Mißlingen der Zucht oft allein daher rühren, daß er sich nicht genug zu beherrschen weiß, um gleichmüthig zu erscheinen; daß seine Anvertrauten an ihm irre werden, und die Hoffnung aufgeben, es ihm recht machen zu können. Das letztre ist das Extrem, welches der ersten Forderung der charakterbildenden Zucht gerade gegenüber steht. Denn dadurch wird, was an Gedächtniß des Willens von

selbst vorhanden war, vermindert um so viel, als die Zucht vermag, und der Charakter ist gezwungen, sich in irgend einer verborgenen Tiefe anzubauen. — Eine haltende Zucht (durch dies Prädikat bezeichne ich die richtige Mitwirkung zum Gedächtniß des Willens) wird also am ersten dem natürlich Gleichmüthigen gelingen.

Aber derjenige, welcher sich dieses Vorzugs rühmen darf, mag sich hüten, es nicht am zweiten Erforderniß fehlen zu lassen. Die Zucht soll auch bestimmend wirken, damit sich die Wahl entscheide! Und dazu gehört ein bewegliches Gemüth; das den Bewegungen der jugendlichen Seele immer zu entsprechen wisse. — Mehr noch als von der Anlage des Erziehers hängt dabei von der Konzentration seines Geistes ab, welche für das Erziehen so gewonnen sein muß, daß er, selbst großentheils durch den Zögling bestimmt, ihn durch eine natürliche Rückwirkung wieder bestimme. Er muß sich eingelassen haben in alles, was schuldlos ist unter den Wünschen — was einigermaßen gegründet ist unter den Meinungen und Ansichten des Knaben: er darf nicht zu früh scharf berichtigen wollen, was ihm Berührungspunkte gewähren kann; — man muß den wohl berühren, den man bestimmen will. Indessen dieser Punkt ist mehr geeignet, mit der That, als mit der Feder ausgeführt zu werden. — Schreiben ließe sich leichter über das Zweite der bestimmenden Zucht: daß sie nämlich die natürlich-bestimmenden Gefühle eindringlich genug um den Knaben häufen, — daß sie ihn mit den Folgen jeder Handlungs- und Sinnesweise umringen muß. Das, was in die Wahl fällt, darf nicht durch einen zweideutigen Schimmer blenden; die vorübergehenden Annehmlichkeiten und Beschwerden dürfen nicht verführerisch reizen und abschrecken; der wahre Werth der Dinge muß früh genug empfunden werden. Unter den pädagogischen Veranstaltungen dazu ragen die eigentlichen Erziehungsstrafen hervor, welche nicht an ein Maß der Vergeltung gebunden sind, wie die Regierungsstrafen, sondern so abgemessen werden müssen, daß sie dem Individuum immer noch als gutgemeinte Warnung erscheinen und nicht dauernden Widerwillen gegen den Erzieher erregen. Die Empfindungsweise des Zöglings entscheidet hier alles. Was die Qualität der Strafe anlangt, so fällt der Unterschied der Erziehungs- und Regierungsstrafe wohl von selbst ins Auge: daß, während die letztre bloß das verdiente Quantum von Wohl oder Wehe erwiedert, gleich viel auf welchem Wege, — jene dagegen das Positive, das Willkürliche so sehr als möglich zu vermeiden, und sich, wo sie kann, gänzlich an die natürlichen Folgen menschlicher Handlungen zu halten hat. Denn sie soll den Zögling schon früh so bestimmen, wie er sich bei reiferer Erfahrung, vielleicht durch Schaden gewitzigt, selbst bestimmt finden würde. Außerdem möchte die Wahl, die sie hervorbringt, leicht vorübergehend sein, oder doch späterhin schwankend werden können. — Pädagogische Belohnungen sind nach eben diesen Grundsätzen anzuordnen. Aber sie werden wenig wirken, wenn nicht ein Ganzes von Begegnung

zum Grunde liegt, dem sie Nachdruck geben können. Genug über einen Punkt, der die Erzieher schon so viel beschäftigt hat![101])

Das Subjektive des Charakters beruht, wie schon gezeigt, auf dem Sichaussprechen in Grundsätzen. Die Zucht wirkt dazu mit durch ein regelndes Verfahren. Dabei wird die Wahl des Zöglings als schon geschehen vorausgesetzt; sie wird nicht weiter beunruhigt; alles fühlbare Eingreifen und Vorgreifen fällt hier weg. Der Zögling handelt selbst; nur an dem Maßstab, den er selbst an die Hand gab, wird er gemessen vom Erzieher. Die Begegnung läßt fühlen, daß sie ein inkonsequentes Handeln — nicht verstehe, nicht zu erwiedern wisse! daß der Verkehr des Umgangs dadurch suspendirt werde, und daß man wohl warten müsse, bis es dem jungen Manne gefalle, wieder in ein bekanntes Gleis zurückzukehren. — Manchmal bedürfen die, welche gern früh Männer sein wollen, daß man sie auf das Unreife und Voreilige ihrer aufgegriffenen Grundsätze aufmerksam mache. Das kann jedoch selten unmittelbar geschehen, denn man beleidigt den nur zu leicht, dessen vorgebliche Festigkeit man bezweifelt. Gelegentlich muß man das jugendliche Räsonniren in seinen eignen Verwickelungen fangen, oder auch in äußern Verhältnissen anlaufen lassen. Es ist leicht, den Betretenen im rechten Moment zur Bescheidenheit zurückzuführen, und ihm den Ueberblick zu geben über die noch bevorstehenden Bildungsstufen[102]). — Je glücklicher man die eingebildeten Grundsätze auf den Rang bloßer Vorübungen in der Selbstbestimmung beschränkt, desto deutlicher werden die echten Gesinnungen des Menschen als Maximen hervortreten, und das wahre Objektive des Charakters durch das entsprechende Subjektive befestigen. Aber hier liegt eine Klippe, an welcher auch eine sonst richtige Erziehung leicht scheitert. Diejenigen Maximen, welche wirklich aus der Tiefe des Gemüths hervorkommen, leiden keine ähnliche Behandlung, wie jene des bloßen Räsonnements. Wenn der Erzieher einmal dem, was dem Zögling reiner Ernst ist, wegwerfend begegnet, so kann es ihn den Erfolg langer Arbeit kosten. Er mag es beleuchten, er mag es tadeln; allein nicht als wären es nur Worte — verachten. — Gleichwohl kann das leicht aus einem natürlichen Irrthum geschehen. Junge Leute, die viel Worte haben, die in der Periode sind, wo man den Ausdruck sucht, bringen das Gesuchte oft in die Sprache ihrer wahrsten Empfindungen, und reizen unwissend eine Kritik gegen sich, welche ihnen das empfindlichste Unrecht zufügt. —

Den Kampf, in welchem sich die Grundsätze zu behaupten suchen, soll die Zucht, — vorausgesetzt, daß sie es verdienen, — unterstützen. Es kommt dabei auf zweierlei an — genaue Kenntniß der Gemüthslage des Kämpfenden, — und Autorität. Denn eben die innere Autorität der eignen Grundsätze ist es, welche verstärkt und ergänzt werden muß durch eine ihr vollkommen gleichartige von außen. Nach diesen Betrachtungen bestimmt sich das Benehmen. Vorsichtige Beobachtung des Kämpfenden gehe voran; ruhiger, fester, behutsam andringender Ernst suche zu vollenden. — —

In alles dies nun bringt die Rücksicht auf sittliche Bildung manche Modifikationen. Weit gefehlt, daß Gedächtniß des Willens immer willkommen wäre, liegt vielmehr bei schlechten Bestrebungen die Kunst der Zucht darin, sie zu verwirren, zu beschämen, und alsdann in Vergessenheit zu wiegen durch alles, was das Gemüth anders und entgegengesetzt beschäftigen kann. Die Wahl darf nicht so durchaus durch den tief eingeprägten Erfolg der Handlungen bestimmt werden, daß die Schätzung des guten Willens, ohne Frage nach dem Erfolg, dadurch verdunkelt würde. Das Objektive des Charakters geht erst der moralischen Kritik entgegen, ehe man seine Erhebung zu Grundsätzen, seine Behauptung durch Kampf, begünstigen soll. —

In den frühen Jahren, wo der Unterricht und die Umgebung zu den ersten sittlichen Auffassungen einladen, wollen die Momente, da das Gemüth in ihnen beschäftigt zu sein scheint, bemerkt und geschont sein. Die Stimmung muß ruhig und klar erhalten werden: das ist der erste Beitrag, den die Zucht hier geben soll. Es ist oft gesagt worden, und kann in gewisser Rücksicht nicht oft genug gesagt werden: daß man Kindern den kindlichen Sinn erhalten solle. Aber was ist es, was diesen kindlichen Sinn, diesen unbefangenen Blick gerade in die Welt, der nichts sucht, und eben darum sieht, was zu sehen ist, — verdirbt? — Das alles verdirbt ihn, was dem natürlichen Vergessen des eignen Selbst entgegenarbeitet. Der Gesunde fühlt seinen Körper nicht; — in eben dem Sinne soll das sorglose Kind seine Existenz nicht fühlen, damit es sie nicht zum Maßstab der Wichtigkeit dessen nehme, was außer ihm ist. Alsdann werden, — so läßt sich hoffen, — unter den Bemerkungen, die es macht, auch die klaren Auffassungen des moralisch Richtigen oder Unrichtigen sein; und wie es in dieser Rücksicht auf andre sieht, so wird es auch auf sich sehen; wie das Spezielle dem Allgemeinen, so wird es Sich seiner eignen Zensur unterworfen finden. Das ist der natürliche — an sich schwache und unsichre, durch den Unterricht zu verstärkende — Anfang der sittlichen Bildung. Gestört aber wird derselbe durch jede lebhafte und dauernde Reizung, die dem Gefühl von Sich eine Hervorragung giebt, wodurch das eigne Selbst zum Beziehungspunkte für das Aeußere wird*). Eine solche Reizung kann Lust oder Unlust sein. Der letztre Fall tritt ein bei Krankheit und Kränklichkeit, selbst schon bei sehr reizbarem Temperament; die Erzieher wissen längst, daß darunter die sittliche Entwickelung leidet. Derselbe Fall würde eintreten bei harter Begegnung, bei häufiger Neckerei, oder bei Vernachlässigung der Sorgfalt, welche den Bedürfnissen der Kinder gebührt; — man räth dagegen mit Recht, den natürlichen Frohsinn der Kinder zu begünstigen. Aber mit eben so vielem Grunde widerräth die

*) Man fürchte darum nicht die theoretische Auffassung des eignen Selbst, die Selbstkenntniß; — diese wird das Individuum gerade so klein zeigen, wie es in der Mitte der Dinge wirklich ist.

Pädagogik alles, was durch Empfindungen der Luſt das eigne Selbſt hervorſtellt[103]). Alſo alles, was die Begierden ohne Nutzen beſchäftigt, was Wünſche verfrüht, die den ſpätern Jahren gebühren: alles, was Eitelkeit und Eigenliebe nährt. Dahingegen muß das Kind, der Knabe, der Jüngling, — muß jedes Alter gewöhnt werden und bleiben, die Zenſur zu ertragen, der es Veranlaſſung giebt, ſo weit ſie gerecht und verſtändlich iſt. Es iſt ein Hauptpunkt der Zucht, zu ſorgen, daß die allgemeine Stimme der Umgebung — gleichſam die öffentliche Meinung — die Zenſur richtig vernehmen laſſe, ohne ſie durch kränkende Zuſätze widrig zu machen. Daß dieſe Stimme verſtanden, und durch das eigne ſtille Bekenntniß innerlich verſtärkt werde*), dies ſind leichtere, freilich nicht überflüſſige Zuſätze zu jener Bemühung. Muß der Erzieher allein die allgemeine Stimme vertreten, oder ihr gar widerſprechen, ſo wird es ſchwer ſein, ſeiner Zenſur Gewicht zu geben. Alsdann iſt es vorzüglich wichtig, daß er eine überwiegende Autorität beſitze, neben welcher der Zögling kein andres Urtheil mehr achte. — Mit dieſer Zenſur wird in den frühern Jahren der ſittliche Elementarunterricht beinahe zuſammenſchmelzen, — welchen wir hier den Müttern und den beſſern Kinderſchriften überlaſſen, und nur bitten, ihn nicht in Einprägung von Maximen zu verwandeln, wodurch, wenn alles noch aufs beſte geht, die ſubjektive Charakterbildung übereilt, und ſowohl ſelbſt geſtört wird, als auch der kindlichen Unbefangenheit Eintrag thut. —

Es iſt zweckmäßig, ja faſt nothwendig, daß **in dieſer Periode** das Zartgefühl des Kindes durch **Entfernung** alles deſſen, was die Phantaſie an das moraliſch Häßliche gewöhnen könnte, — geſchont und begünſtigt werde. Auch wird die dazu erforderliche Vorſicht nicht beſonders einengende Maßregeln veranlaſſen, ſo lange der Körper noch einer anhaltenden Wartung und Hütung bedarf. Aber die Mutter ſoll den Knaben nicht hindern, frei ins Feld zu laufen, ſobald er es kann, — und die Pädagogen thun nicht wohl, zu den Beſorgniſſen wegen des Phyſiſchen noch ihre moraliſche Aengſtlichkeit hinzuzufügen, welche ſich gern auch noch **bei zunehmenden Jahren** aller Umgebungen bemeiſtern möchte, und nicht zu merken ſcheint, daß Verzärtelung in ſittlicher gerade wie in jeder andern Rückſicht das ſchlechteſte Mittel iſt, den Menſchen gegen die Schädlichkeiten des Klima's ſicher zu ſtellen. Die äußere Kälte abhalten, heißt nicht, die innere Wärme erhöhen; ſondern umgekehrt, die ſittliche Erwärmung entſteht großentheils aus der innern Arbeit und Aufregung, in welche allmählich die ſchon vorhandne

*) Lautes Bekenntniß darf nicht bei nahe liegender Veranlaſſung ſtarrſinnig vermieden, — es darf aber auch nicht durch die Schuld des Erziehers zum leichten Spiel, zur Gewohnheit, zu einem Kunſtgriff gar, um Schmeicheleien zu haſchen, gemacht werden. Wer gern beichtet, der ſchämt ſich nicht! — Und wer durch die That beichtet, indem er der Weiſung folgt, dem könnte nur eine höchſt unzarte Zucht noch Worte abdringen wollen.

Kraft durch die Stacheln des äußern Schlechten gesetzt wird. — Nur einem nachlässigen Erzieher begegnet es, daß sein Knabe alles, was er sieht, als Beispiel aufnimmt und nachahmt. Mäßige pädagogische Sorgfalt bringt es dahin, daß der Zögling den Weg seiner Bildung für sich verfolgt, und das ganze Treiben roher Naturen, außer Vergleichung mit seinen Bestrebungen, wie eine fremde Erscheinung beobachtet und beurtheilt. Kommt er mit jenen zusammen, so werden sie seinen zarteren Sinn so oft beleidigen, und ihm hinwiederum seine geistige Ueberlegenheit so angenehm fühlbar machen, daß der Erzieher, hatte er anders vorher seine Schuldigkeit gethan — jetzt Mühe haben muß, nur die nöthige Gemeinschaft wieder herzustellen zwischen dem durch ihn Gehobnen und den andern vom Schicksal Vernachlässigten. Aber gerade in der nun entstehenden absichtlichen Gesellung, wobei dem Uebermuth des Zöglings entgegenzuarbeiten ist, — wird sein Selbstgefühl sich desto mehr auf das Moralische stemmen, je härter eben das Unmoralische ihn abstößt.

In diesen Gang muß die Zucht in Rücksicht auf die Umgebung kommen. Freilich ist dabei eine beträchtliche Stärke schon gegründeter Moralität vorausgesetzt. Um nicht zu wiederholen, wie viel hier auf den Gedankenkreis gerechnet wird, erinnere ich nur an das Wichtigste der Begegnung. **Verdienter Beifall**, im Stillen, aber reichlich und aus vollem Herzen gespendet, ist die Feder, an welche sich die Kraft eines eben so reichlichen, beredten, sorgfältig abgemessenen, und durch die manigfaltigsten Wendungen nachdrücklichen **Tadels** stemmen muß: — **so lange**, bis es sich zeigt, daß der Zögling innerlich voll ist von beidem, und sich selbst lenkt und treibt durch beides. Denn es kommt eine Zeit, — früher oder später, — wo der Erzieher überflüssige Worte machen würde, wenn er fernerhin aussprechen wollte, was der Zögling eben so richtig sich selbst sagt. Von hier aber wird sich eine gewisse Vertraulichkeit anfangen, — welche früher gar nicht paßt, — welche nun in Form der Ueberlegung gemeinschaftlicher Angelegenheiten zu Zeiten zurückkommt auf das, was der Mensch in sittlicher Rücksicht in sich zu besorgen hat[98]). —

Wir sind hier in der Sphäre der sittlichen Entschließung und Selbstnöthigung. Wenn daselbst die nachdrückliche Sprache nicht mehr am rechten Ort ist: so leistet hingegen häufige **Erinnerung**, und immer zartere **Warnung** den wesentlichen Dienst, mehr stetige, gleichmäßige Aufmerksamkeit in die Selbstbeobachtung zu bringen. Denn es liegt der Sittlichkeit nicht bloß an der Güte und Kraft der Entschließungen, es kommt sehr vieles auf die Summe ihrer Berührungspunkte mit allen Theilen des Gedankenkreises an. Eine Art von **Allgegenwart** der moralischen Kritik ist zur moralischen Treue die nothwendige Bedingung. Von einem fremden Munde kann diese Kritik kaum leise genug ausgesprochen werden; — und rückwärts, wo man eine starke Sprache führen, und mit einer gewissen Vollständigkeit tadeln und

ermahnen will, da wähle man Momente, die eine Uebersicht, eine Revision längerer Reihen von Vorfällen veranlassen können; man erhebe sich über das Einzelne, welches nur als Beispiel, aber wie von einem höhern Gesichtspunkt angesehen, den allgemeinen Betrachtungen Klarheit geben solle. Sonst erscheint es kleinlich, unbedeutende Dinge mit großen Worten zu verbrämen.

Was endlich die Unterstützung des sittlichen Kampfes anlangt, so muß hier das Ganze des vorhandnen Verhältnisses zwischen Zögling und Erzieher bestimmen, wie sie sich einander gegenseitig nähern und berühren können. So wünschenswerth das Zutrauen, so verkehrt würde ein Benehmen sein, welches ein in der That mangelndes Zutrauen als vorhanden voraussetzen wollte. Vermag jemand hier in allgemeinen Regeln genauer zu sprechen? Ich überlasse lieber der Humanität und dem Eifer des Erziehers, mit aller Vorsicht die Stelle und die Art auszuspähen, wo und wie er seine Anvertrauten in gefahrvollen Augenblicken am sichersten und erfolgreichsten fassen und heben könne[104]).

Sechstes Kapitel.

Blicke auf das Spezielle der Zucht.

Hier, wo eine umständliche Pädagogik Gelegenheit hätte, den ganzen Schatz ihrer Beobachtungen und Versuche auszulegen, ohne darum ein Ganzes zu liefern, — werde ich mich noch kürzer fassen, als es der Plan dieser Schrift an sich gestatten könnte: aus zweien Gründen. Erstlich würde ich da, wo von den einzelnen Aeußerungen des Sittlichen und der sittlichen Zucht die Rede sein müßte, zu bestimmten Hinweisungen auf meine noch nicht erschienene praktische Philosophie mich genöthigt finden; — sie können selbst bei aller Kürze nicht ganz vermieden werden. Zweitens darf ich voraussetzen, daß alle Leser dieses Buchs vorher das Niemeyer'sche Werk studirt haben, welches unter uns klassisch geworden ist; — klassisch schon durch seine Sprache und durch die Gleichförmigkeit der Ausarbeitung. Besonders schätzbar ist es mir wegen der Fülle der allenthalben eingestreuten feinen Bemerkungen über das ganz Spezielle des pädagogischen Betragens. Gehäuft und vielleicht noch an Werth hervorragend unter den andern finden sich dergleichen in den §§. 113—130 des ersten Bandes, welche die besondern Grundsätze der moralischen Erziehung, mit Hinsicht auf einzelne Tugenden und Untugenden aufstellen. — Bei dieser Gelegenheit bitte ich die Leser, in der Vergleichung der Grundsätze des Hrn. Niemeyer mit den meinigen mehr das Gemeinschaftliche als das Widerstreitende aufzusuchen. Eine solche Vergleichung achte ich im Ganzen nützlicher und für mich ehrenhafter, als wenn man sich um die ge-

wöhnliche Frage: Wie viel Neues? herumdrehen wollte. Freilich ein nicht zu hebender Grund des Widerstreits würde darin liegen, wenn es Herrn N. ganz Ernst wäre, daß, nach den Worten der Vorrede, in Angelegenheiten der Erziehung „auf längere Erfahrung alles ankomme". Wenn Locke und Rousseau das behaupteten, so würde ich ihr Wort mit dem Geist ihrer Schriften völlig zu reimen wissen, und mich eben deswegen kurz und gut für ihren Gegner erklären. Hr. N. verzeihe, daß ich seinem Werk mehr glaube, als seinem Ausspruch! Was ihn am entscheidendsten über die Ausländer erhebt, und uns zu einem stolzen Blick auf die Deutschheit berechtigt, ist in meinen Augen die bestimmte sittliche Tendenz seiner Grundsätze, dahingegen bei jenen durchweg die rohe Willkür regiert, um, kaum gemildert durch ein höchst schwankendes moralisches Gefühl, ein flaches Sinnenleben einzuleiten [105]). Daß aber die richtigen sittlichen Prinzipien nicht aus der Erfahrung gelernt werden, — daß vielmehr die Auffassung der Erfahrungen durch die mitgebrachten Gesinnungen eines jeden modifizirt sei, — dies darf ich, Hrn. Niemeyer gegenüber, gewiß nicht erst beweisen. Und so wird dem Anschein des Streits vorgebeugt sein, wenn ich noch das Bekenntniß hinzufüge: daß diese Schrift beinahe eben so sehr meinem kleinen Kabinet von sorgfältig angestellten, und bei sehr verschiedenen Gelegenheiten gesammelten Beobachtungen und Versuchen, — als meiner Philosophie das Dasein verdanke. — —

I.

Gelegentliche, — stetige Zucht.

Derselbe Grund, welcher den analytischen und synthetischen Unterricht scheidet, kann bei der Zucht in Betracht gezogen werden. Denn auch bei ihr hängt vieles ab von dem, was der Zögling entgegenbringt; und wie der Unterricht den vorgefundenen Gedankenkreis analysirt, um ihn zu berichtigen, so bedarf auch das Betragen des Zöglings mancher zurechtführenden Erwiederung, und es bedürfen zufällig eintretende Umstände einer Lenkung ihrer Folgen. Etwas ähnliches kommt bei jeder Geschäftsführung vor, und läßt den Unterschied fühlen zwischen einzelnen, unterbrochenen, gelegentlich zu ergreifenden Maßregeln, — und zwischen dem stetigen Verfahren, das unter denselben Voraussetzungen nach demselben Plane fortarbeitet. Es ist auch allgemein wahr: daß, je zweckmäßiger dies stetige Verfahren eingerichtet, und je genauer es befolgt wird, desto mehr die Angelegenheiten in eine Art von Wohlstand gerathen, welcher Kräfte darbietet, die sowohl zur Benutzung günstiger Vorfälle, als zur Vermeidung alles Schädlichen dienen können. Vergesse man das nicht bei der Zucht! Es giebt auch hier eine Art von falscher Oekonomie, welche, bei Gelegenheit, plötzlich viel gewinnen möchte, und darüber versäumt, das Gewonnene zu Rathe zu halten, und kontinuirlich zu vermehren; — es giebt ihr gegenüber

eine richtige, sichere Art zu erwerben, die alle Verhältnisse so einrichtet und festhält, daß sich dieselben Gesinnungen, dieselben Entschlüsse immer von neuem erzeugen, und dadurch verstärken und befestigen.

Man sorge also vor allem dafür, daß die stetige Zucht in das richtige Gleis komme und darin bleibe, und man erhöhe diese Sorgfalt in den Zeiten, wo gelegentlich ergriffene Maßregeln etwas an den vorher wohl geordneten Verhältnissen verrückt haben könnten. Ungewöhnliche Begegnung eben sowohl als ungewöhnliche Ereignisse, — namentlich aber Strafen und Belohnungen, lassen leicht Eindrücke zurück, die nicht dauern und noch viel weniger sich anhäufen dürfen. Es ist eine eigne Kunst, durch ein Betragen, als ob nichts vorgefallen wäre, bald alles wieder in die frühere Lage zu bringen.

II.

Wendung der Zucht nach besondern Absichten.

Aus dem dritten Kapitel muß zuvörderst das Bestimmbare und das Bestimmende des sittlichen Charakters zurückgerufen werden. Bestimmbar ist das rohe Begehren und Wollen, — was man dulden, haben, treiben wolle. Bestimmend sind die Ideen, Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit. Diese und jenes haben ihren Ursprung in dem Ganzen des Gedankenkreises, hängen also in ihrer Entwickelung ab von den mancherlei Regungen des Gemüths, den animalischen Trieben sowohl als den geistigen Interessen. Aber von ihrem Ursprunge ist jetzt nicht mehr die Rede, nachdem ich über die Bildung des Gedankenkreises vielfältig meine Meinung dargestellt habe. Vielmehr betrachten wir nun die **Resultate** des vorhandnen Gedankenkreises, wie sie sich zwiefach, theils in dem sittlich Bestimmbaren, theils in dem bestimmenden Wollen offenbaren, und so den Beschränkungen und Begünstigungen der Zucht entgegengehen. Da liegt nun ein kombinatorisches Geschäft vor, ähnlich dem, welches, um den Gang des Unterrichts zu bezeichnen, einer tabellarischen Darstellung im zweiten Buche Veranlassung gab. Was die gelegentliche, was die stetige Zucht zu thun habe, um den Geist der Geduld, des Besitzes, und der Betriebsamkeit, — um die Ideen der Rechtlichkeit, Güte und innern Freiheit in dem jungen Menschen auszubilden — wie sie in jeder dieser Rücksichten **haltend, bestimmend, regelnd, unterstützend** mitwirken, wie sie besonders für jede der sittlichen Ideen durch **Erhaltung des kindlichen Sinnes**, durch **Beifall** und **Tadel**, durch **Erinnerung** und **Warnung**, durch **zutrauliches** Emporheben der sittlichen Selbstmacht einen eignen Beitrag zu dem Ganzen der Bildung geben müsse: dieses alles gliederweise zu durchdenken, sei den Lesern, oder besser, den eben in der Ausübung begriffenen Erziehern, überlassen. Die vorhin angegebenen Gründe werden mich entschuldigen, daß ich hier nicht noch einmal eine immer undeutliche Skizze der Verflechtung jener Begriffe versuche, sondern mich begnüge, zu der Weisung

auf die Möglichkeit einer solchen Verflechtung noch eine Reihe hieher gehöriger Bemerkungen in einem freieren Stile hinzuzufügen.

Für die Aeußerungen eines richtigen Charakters kommt es nicht bloß auf das Sittliche des Willens, sondern auch auf dasjenige an, was **unter** demselben gleichsam **durchscheint**, — was der Mensch gewollt und vollführt haben **würde, wenn nicht** die sittliche Bestimmung die Richtung der Handelsweise verändert hätte. Mögen zwei Personen an Güte des Willens einander völlig gleichen; wie verschieden wird diese Güte sich ausarbeiten in That und Wirksamkeit, wenn einer mancherlei schwache, veränderliche Launen, — der andre ein solides und geordnetes Ganzes von Bestrebungen durch die hinzutretenden sittlichen Entschlüsse in sich zu beherrschen hat! An dem letztern wird der sittliche Entschluß sich stemmen; neben dem, was man konnte, — was man zu wagen und zu denken fähig war, — tritt nun die bessere Wahl als Wahl hervor. Von daher kommt ein andermal dem sittlichen Entschluß ein Maß von Kraft und Geschwindigkeit, von Behilflichkeit unter den äußern Hindernissen, die er sich selbst nicht geschafft hätte. Endlich, bei dem schon charakterfesten Menschen laufen nach jeder Selbstbestimmung durch Pflicht, die Konsequenzen gerade fort, dagegen ein andrer immer von neuem Halt macht, von vorn anfängt, zu den gemeinsten Hilfsarbeiten immer unmittelbar den Stoß von den sittlichen Betrachtungen erhalten muß, wodurch eine widrige Vermengung des Höchsten mit dem Niedrigsten entsteht, die eins mit dem andern verleidet.

Aber wie können die Begehrungen, wie kann die Wahl unter denselben sich entschieden und durch Maximen befestigt haben, — wie kann ein solider Plan für das äußere Leben gegründet sein: ohne daß diese Wahl, diese Maximen, dieser Plan ausginge zugleich von dem, was man zu besitzen, und zu treiben trachtet, und fortginge durch das, was man dafür zu dulden, zu übernehmen gefaßt ist? In **Eine** Wahl fällt dies alles zusammen; und wenn die Betriebsamkeit nicht paßt zu den Wünschen nach Besitz, wenn die Geduld nicht gerade da ausharrt, wo es gilt, die rechten Momente zu benutzen, so werden Inkonsequenzen im äußern Leben, und Zwietracht im Innern unvermeidlich sein. In solchen Verwickelungen dessen, was an sich mit der Sittlichkeit nichts gemein hat, wird am Ende die Besonnenheit gleichsam gefangen, — und dann ist es aus mit der reinen, heitern Stimmung, in welcher das Gute auch nur gesehen, — vollends gewollt — werden könnte. So geht auch Völkern das Gute mit dem Wohlstande und der äußern Ordnung verloren; wiewohl ihnen nicht rückwärts das Gute mit dem Wohlstande und mit der äußern Ordnung geschafft ist!

Nichtsdestoweniger sind die Gemüthslagen, welche den Geist des Duldens, den Geist des Besitzes, und den Geist der Betriebsamkeit in sich schließen, unter einander spezifisch verschieden. Der erste ist nachgiebig, der zweite fest und stetig, der dritte ist ein immer neues An-

fangen. Die Maximen der Geduld sind negativ, die des Besitzes positiv; — diese richten die Aufmerksamkeit beharrlich auf dasselbe, die Maximen der Betriebsamkeit hingegen fordern ein beständiges Fortrücken des geistigen Auges von einem zum andern.

Daher scheint es schwer, drei so verschiedene Gemüthslagen mit hervorragender Energie in einer Person zu vereinigen. Noch schwerer, das, was man dulden, was man besitzen und treiben wolle, — zur Uebereinstimmung für einen Lebensplan zu bringen. Um so viel schwerer, weil ein Lebensplan vernünftigerweise nichts ganz Konkretes sein wird, sondern in ihm vielmehr nur die allgemeinen Maximen enthalten sein können, nach welchen man mögliche Gelegenheiten zu benutzen denkt, um besondre Geschicklichkeiten und Vorzüge gelten zu machen. — Jedoch, betrachten wir zuerst das Einzelne; alsdann die Zusammenfassung!

Es giebt Uebungen der Geduld von früh auf. Das kleinste Kind ist von der Natur dazu bestimmt, sich diesen Uebungen zu unterwerfen; und nur eine ganz verirrte Erziehungsweise konnte durch Verhätschelung auf einer, und durch Härte auf der andern Seite dem Kinde das Dulden erschweren[136]). Wir danken den neuern Pädagogen die sorgfältige Bestimmuug der richtigen Mittelstraße, und ich darf diese Bestimmung als geschehen ansehen.

Es giebt auch Uebungen des Besitzgeistes von früh auf. Pädagogisch genommen, ist dieser Gegenstand bei weitem delikater als der vorige. Man denke sich auf der einen Seite ein junges Kind, das schon Eigenthum gelten machen will, auf der andern einen Knaben, der sein Taschengeld nicht zu halten weiß, — dies wird genug sein, um daran zu erinnern, daß allerdings die Wirthlichkeit früh gegründet, aber daß auch die kindliche Gutmüthigkeit, die sich mit dem Ausschließen andrer nicht verträgt, geschont werden muß. — Ohne noch hier sittliche Rücksichten zu verfolgen: zeigt uns schon der Blick auf die Natur des Kindes, daß echter Besitzgeist, der gar nicht in dem launenhaften Habenwollen für einen Augenblick, sondern im kontinuirlichen Festhalten besteht — der folglich eine feste Richtung des Gemüths auf einen Punkt voraussetzt, — wenn er sich sehr früh äußerte, eine Art von Geisteskrankheit, wenigstens Mangel an Lebhaftigkeit andeuten würde; da das Kind viel zu sehr mit Auffassungen und Versuchen in der ihm noch so neuen Welt beschäftigt sein soll, als daß es Zeit hätte, das bloße Haben einer Sache in Gedanken festzuhalten. Anstatt also eine solche Krankheit absichtlich hervorzubringen, würde man vielmehr, wenn sie sich von selbst zeigte, das natürliche Gegenmittel — vermehrten Anreiz zu vielfacher Beschäftigung, anwenden. Allmählich aber wird es Dinge geben, die man dem Kinde ließ, auf deren Gebrauch es nun rechnet, deren Entziehung es fortdauernd fühlen würde. Solche Dinge mag man sein nennen, und daran den Besitzgeist sich üben lassen. Aber nicht mehr, als was es geistig halten kann, darf es als sein besitzen Weiterhin mag Tausch des Seinen und dessen, was andern gehört

den Werth der Sachen auf eine eindringliche Art zu messen veranlassen. Dies bereitet die Zeit vor, wo man dem Kinde Geld geben kann. Damit sich hieran das Gefühl der Mühe zu gewinnen knüpfe, lasse man Kinder regelmäßig erwerben; man wird aber diesen Zweck verfehlen, wenn man ihnen, nach Art der Großmütter, häufig ihre kleinen Produkte über den Marktpreis abkauft[107]). — — Analog ist diesem allen, was den Besitz von Ehre betrifft. Ehrgeiz in sehr frühen Jahren wäre Krankheit; Mitleid und Zerstreuung würde sie heilen. Aber wie das natürliche Ehrgefühl sich mit den wachsenden Kräften des Körpers und Geistes langsam und allmählich entwickelt, so muß es sorgfältig geschont und vor tödtenden Kränkungen durchaus gehütet werden. Denn der Mensch bedarf zum Leben der Ehre wie des Sachenbesitzes; wer eins oder das andre verschleudert, der gilt in der Gesellschaft mit Recht für einen Taugenichts. Und was durch pädagogische Künstelei an der natürlichen Ausbildung der Sorgfalt für das eine und das andre gehemmt und zurückgeblieben ist: das verursacht späterhin entweder eine heillose Schwäche, oder das plötzlich erwachende Gefühl macht Sprünge und überliefert sich nun um so leichter den gemeinsten Vorurtheilen. — Gebt also acht, ob ein Knabe unter seinen Gespielen etwas gilt, oder ob er durch kleine Fehler der Gegenstand ihrer Neckereien wird. Im letzten Fall zieht ihn zurück aus diesem wahrhaft schädlichen Umgange, — nur ohne die Neckenden etwa strafen zu wollen, denn Eurer Empfindlichkeit sind sie nicht werth; aber Euer pädagogischer Blick soll Euch sagen, welche Folgen in Eurem Anvertrauten zurückbleiben würden. Sucht seine Schwächen zu heilen, seine Vorzüge kenntlicher auszubilden, und wählt ihm solche Gesellschaft, in welcher diese Vorzüge so weit gefühlt werden, daß dagegen aufgeht, was an ihm auszusetzen ist. —

Es giebt endlich von früh auf Uebungen der Betriebsamkeit. Man kann, man soll die früheste Geschäftigkeit, wozu sich das Kind von selbst durch die umgebenden Gegenstände aufgefordert zeigt, nähren, umherlenken, fortdauernd beobachten, ganz allmählich und sanft zur Stetigkeit, zum längern Anhalten bei demselben Gegenstande, zum Verfolgen derselben Absicht zu bringen suchen. Man mag auch immerhin spielen mit dem Kinde, spielend es auf etwas Nützliches leiten, — wenn man den Ernst, der in dem Spiel des Kindes liegt, und die freiwillige Anstrengung, womit es in glücklichen Augenblicken sich aufarbeitet, zuvor verstanden hat, und sich zu hüten weiß vor solchem Herabsteigen, worüber sein Emporstreben gehemmt, wodurch es in den Kindlichkeiten, die es bald hinter sich geworfen hätte, noch gleichsam unterrichtet werden würde. — Für denjenigen Unterricht, welcher — analytisch und synthetisch — Klarheit der Elementarvorstellungen bezweckt, und damit die eigentlichen Geschäfte der Erziehung anfängt, suche man auf dem kürzesten Wege die Thätigkeit des Kindes zu gewinnen. — Die geistige Thätigkeit ist auch gesund! sowohl wie die Thätigkeit der Gliedmaßen und der innern Organe; es werde alles zusammen in Bewegung ge-

setzt, so daß es leiste, was es könne, ohne irgend eine Kraft zu erschöpfen. Nur was ohne Interesse lange fortgetrieben wird, das verzehrt Geist und Körper; doch auch dies nicht so schnell, daß man die ersten Schwierigkeiten dessen, was bald interessiren wird, zu überwinden sich scheuen dürfte. Man gewöhne an Arbeitsamkeit **aller Art.** Immer noch wird das, was vorzüglich gelingt, der Betriebsamkeit eine eigne Richtung geben; immer wird eine eigenthümliche Wahl unter den Beschäftigungen besondere Züge in dem Charakter und in dem Lebensplan hervorbringen[27]).

Aber diese Richtung der Betriebsamkeit soll sich auch schicken zu den Wünschen nach Besitz; und beides soll sich bewaffnen mit derjenigen Duldsamkeit, derjenigen Art von Ausdauer im Warten und Leiden, welche vorzugsweise für solche Wünsche und eine solche Betriebsamkeit von den Umständen gefordert wird! — Lasse man sich hier nicht darauf ein, die frühere Erziehung mit besondern Arten von Uebungen und Abhärtungen für einen bestimmten Stand — zu beschweren! Die allgemeine Bildung gestattet nicht einmal dem Knaben selbst, schon wissen zu wollen, was ihm zu werden beliebe; und darnach sein Interesse einzugrenzen! Der vielseitig Gebildete ist vielfach vorbereitet; er darf spät wählen, denn er wird die nöthigen Geschicklichkeiten auf allen Fall leicht erreichen; — und er gewinnt durch die spätere Wahl unendlich an Sicherheit, nicht nach verkannten Anlagen und veränderlichen Umständen fehl zu greifen.

Daß aber die späte Wahl eines jungen Mannes seine Neigungen in Rücksicht auf Dulden, Haben, Treiben richtig werde **vereinigen** können: das muß man von einem **hellen Kopfe,** — von einem ausgebildeten Geiste erwarten. Denn es ist die Sache einer **energischen Besinnung** mehr als irgend einer Vorübung. Nur gerade diese Besinnung lasse man alsdann ruhig walten; man hüte sich, die anfangende Selbstbestimmung stören zu wollen durch allerlei geforderte Nebenrücksichten; — durch die Ansprüche einer endlosen Zucht, — welche — unbewußt, in wahre Grausamkeiten gegen ein zart fühlendes Gemüth ausarten können. — Man gewöhne sich vielmehr, mit dem jungen Manne auf seine Weise in die Welt, in die Zukunft hinauszuschauen. —

So macht es sich hier von neuem gelten, daß geistige Ausbildung der Mittelpunkt aller Erziehung ist. Nur Menschen, die man als trübe oder gar verschrobene Köpfe aufwachsen läßt, — oder solche, welche man an den feinen Fäden einer jugendlichen Empfindlichkeit selbst unverantwortlich hin und her zerrt, — diese und jene wissen mit sich und der Welt nicht zurecht zu kommen, reiben und zerreiben sich an den Widersprüchen ihrer eignen Bestrebungen, fallen endlich desto sicherer unter der rohen Nothwendigkeit der Sorge für das Auskommen und für die übrige bürgerliche Schicklichkeit. Solche Phänomene können dann die Erzieher verführen, durch einen Haufen ängstlicher Künste der Jugend

eine Summe von Fertigkeiten für das **gemeine** Leben einzupfropfen, ja mit dem Geschwätz über diese Dinge die Aufmerksamkeit erwachsener Menschen, und die Buchläden, anzufüllen! — Wo für Temperatur des geistigen Interesse und für Gesundheit gesorgt war, da findet sich am Ende von selbst so viel Verstand und Fügsamkeit zusammen, als man braucht, um durchs Leben zu kommen. Nur um mit festem Sinn, mit sicherm Muth das Leben zu durchschreiten, — um die sittliche Selbstbeherrschung leichter und — ich möchte sagen, mit mehr **innerm Anstande** ausüben zu können: dazu dienen die vorhin beschriebenen Hilfen der Zucht.

Vergessen wir überhaupt nicht, daß hier bloß von dem Bau des Fußgestells die Rede war, worauf sich die sittliche Würde erheben soll!

Es wäre nicht eben eine große Aufgabe für die Zucht, den Geist der Ausdauer, des Besitzes und der Geschäftigkeit so hervorzubilden, daß dadurch nicht mehr, was durchscheinen sollte unter den moralischen Entschließungen, sondern ein sehr solider, der Moralität fremder Charakter, bestimmt und befestigt würde. Die wirkliche Aufgabe der Zucht dagegen ist die: das Verhältniß zwischen dieser Art von Ausbildung und zwischen der sittlichen während des ganzen Fortgangs der Erziehung zu beobachten und zu berichtigen. Denn in der That ist hier alles relativ. Das entschiedne Uebergewicht soll auf der Seite des Sittlichen sein; aber es giebt ein Uebergewicht unter kleinen wie unter großen Gewichten. Bei windigen jungen Leuten bleiben die beiden Gewichte lange Zeit klein; eine geringe Präponderanz entscheidet am Ende über das Leben. Bei gesetzten Temperamenten, welche früh auf den Glanz der Güter und des Reichthums merken, vertragen sich zuweilen sehr starke Auffassungen dieser Art mit einer dennoch tiefern moralischen und religiösen Energie. — Aber wie soll man es anfangen, Regeln zu geben zur Beobachtung und Berichtigung eines so wichtigen Verhältnisses? Ich gestehe mein Unvermögen, und glaube, der ausübende Erzieher werde ein Verdienst, das er sich hier erwirbt, noch lange hin mit keiner Theorie zu theilen haben. Ich gehe daher fort zu dem zweiten Gliede dieses Verhältnisses, welches, einzeln genommen, mich noch zu einigen Bemerkungen auffordert, die jedoch, in Ermanglung der praktischen Philosophie, nur sehr kurz sein können.

Als das ursprünglich Viele, worauf sich der Begriff der Sittlichkeit durch die Forderung des Gehorsams im allgemeinen bezieht, habe ich Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit genannt. Es ist auch schon erwähnt, daß unter dem Ausdruck: Rechtlichkeit, zwei spezifisch verschiedne, von einander gänzlich unabhängige, praktische Ideen zusammengefaßt werden. Diese beiden Ideen sind **Recht** und **Billigkeit**. Um sie zu charakterisiren, mag als Wahlspruch des Rechts: **Jedem das Seine!** als Wahlspruch der Billigkeit dagegen: **Jedem, was er verdient!** gemerkt werden. Und um sich zu überzeugen, daß unsre mißgebornen Naturrechte diese beiden Forderungen auf die seltsamste Weise durchein-

ander gemischt und verworren haben, mag man vorläufig an die sogenannte **Wage der Gerechtigkeit** denken, und sich fragen, was wohl der Richter da mit der Wage anfangen werde, wo jemand sein Eigenthum wiederfordert? — Oder man mag ein wenig ernstlicher über den Widerspruch: *summum jus, summa injuria*[108]) nachsinnen, um zu begreifen, daß hier unter dem Ausdruck *jus*, gerade wie unter meinem Ausdruck **Rechtlichkeit**, ohne Zweifel zwei ganz verschiedne Begriffe verstanden sein müssen, deren keiner unter dem andern enthalten und durch den andern zu bestimmen sein kann. — Aber dieselbe Ursache, welche bisher an einer groben Verwirrung in der praktischen Philosophie Schuld war, kann für die Pädagogik ein Motiv sein, beide verschiedne Ideen zusammen zu nehmen. Sie erzeugen sich nämlich meistens zugleich und bei denselben Angelegenheiten; sie mischen sich in dieselben Entscheidungen, und daher ist es nicht leicht zu vermuthen, daß ein unbefangenes Gemüth, welches seinen sittlichen Blick für die eine schärft, nicht zugleich Aufmerksamkeit für die andre gewinnen sollte. Mütter, welche unter ihren Kindern Ordnung halten, entscheiden unzähligemal nach beiden Ideen, freilich nicht immer ohne Fehler; und meistens darum fehlerhaft, weil sie selbst zu viel **darein regieren** wollen.

Dies führt mich auf die Hauptbemerkung, welche ich in pädagogischer Rücksicht hier zu machen habe. An sich nämlich würde die große Angelegenheit der Erziehung, daß in der Jugend der rechtliche Sinn früh lebhaft werde, bei übrigens guter Zucht und Regierung ohne Schwierigkeit von selbst gehen, — die sittlichen Auffassungen, welche hieher gehören, würden unter allen die ersten und natürlichsten sein: wenn man die Kinder mehr nach eigner Weise sich unter einander schicken und gesellen ließe, und füglich lassen könnte. Denn wo Menschen, — kleine oder große — zusammenstoßen, da erzeugen sich die Verhältnisse, worauf sich jene Auffassungen beziehen, haufenweise von selbst. Es hat sehr bald jeder etwas eignes und von den andern zugestandenes; sie verkehren auch mit einander, und tauschen Sachen und Leistungen nach mehr oder minder fest bestehenden Preisen. Nur das Eingreifen der Erwachsenen und das Vorhersehen eines solchen möglichen Eingreifens macht alles Rechtliche unter Kindern ungewiß, und entzieht es ihrer Achtung: — die wohlmeinende väterliche Regierung hat diese Wirkung mit jeder despotischen gemein! — Es ist nun offenbar unmöglich, Kinder wie Bürger zu regieren. Aber man kann sich wohl die Maxime festsetzen: nie ohne bedeutende Gründe das Bestehende unter den Kindern zu zerrütten, noch ihren Verkehr in erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Bei entstandnen Streitigkeiten sei immer die erste Frage nach dem unter den Kindern Verabredeten und Anerkannten; man nehme sich zuerst dessen an, der — in irgend einem Sinn — um das Seine gekommen ist. Dann aber suche man auch jeden zu dem Verdienten zu verhelfen, so fern es ohne gewaltsame Kränkung des Rechts nur immer geschehen kann. Und endlich zeige man über das alles hinweg

auf das gemeinschaftliche Beste, als auf dasjenige, welchem das Seine und das Verdiente freiwillig zu opfern sich gebühre, und welches für alle auf die Zukunft zu treffende Verabredungen der wesentliche Maßstab sei. Ist die Zucht über die ersten Anfänge hinweg, so darf sie überhaupt nicht zulassen, daß der Zögling sich gewöhne, sein Recht zum bestimmenden Grunde seines Handelns zu machen; nur das Recht andrer muß ihm ein strenges Gesetz sein. Niemand darf sich ein ursprüngliches Recht erdichten; niemand eigenmächtig ein vernünftigeres statt des vorhandnen einzuschieben sich unterfangen[109]). —

Der Ausdruck: Güte, soll an das Wohlwollen erinnern. Hier ist es sehr wichtig, zwei Punkte zu unterscheiden, für welche beide in gleichem Grade gesorgt werden muß, eben darum, weil sie ursprünglich verschieden, ursprünglich unabhängig von einander, daher selten in gleicher Kraft beisammen, und gleichwohl beide unentbehrlich sind, wenn Wohlwollen ein fester Charakterzug werden soll. Es ist nämlich nothwendig, daß in dem Objektiven des Charakters sich ein reiches Maß von Wohlwollen als Naturgefühl vorfinde, und eben so nothwendig, daß in dem Subjektiven die Idee des Wohlwollens, als Gegenstand des sittlichen Geschmacks, zur Reife gediehen sei. Der letztern haben die Philosophen niemals den gebührenden Platz und Rang angewiesen*); nur in den Religionslehren finden sich Maximen ausgesprochen, an denen nichts fehlt — als die Ruhe und Nüchternheit der Reflexion. Es scheint ein sehr häufiges Unglück der Menschheit zu sein, daß das Wohlwollen sich nur im Gefühl erhält und in dem Maße schwindet, wie der Charakter durch Besonnenheit erkaltet. Und in der That ist es nicht leicht, die Idee des Wohlwollens in ihrer Reinheit festzuhalten, wie ich an einem andern Orte umständlicher entwickeln werde**). — Daß nun der Charakter des Wohlwollens als Gefühl, oder der Herzensgüte, nicht entbehre: dafür wird durch lebhaft erregte Theilnahme (deren Unterschied von dem Wohlwollen hier nicht gezeigt werden kann) gesorgt sein[110]). Dem Unterricht hierin zu entsprechen, sehe die Zucht dahin, daß Kinder viel mit einander empfinden, daß sie Gefährten seien in Freude und Leid! Das Gegentheil würde eintreten, wenn man häufige Gelegenheit zu gespaltenen Interessen unter ihnen dulden wollte. — Aber ein anderes ist, irgend ein Leid oder eine Freude mit

*) Etwa die Engländer, und die ihnen folgen? Man sehe nur, wie leichtes Spiel mit ihnen Hr. **Schleiermacher** (in seiner Krit. d. Sittenl.) allenthalben hat! Daß aber ein Zensor, wie dieser, bei welchem sich Scharfsinn und Milde zu einer so schönen als seltnen Erscheinung verbindet, gerade hier sich selbst so leicht genügen, und über dem Lächerlichen, was ihm S. 111 in die Augen springt, das eigentliche Moment der Sache in der Tiefe der Gemüther zu suchen so ganz versäumen konnte: — dies wird wohl erst eine künftige Ethik „als Darstellung eines Realen" begreiflich machen.

**) Gerade die beiden Ideen Wohlwollen und Billigkeit, welche bisher am meisten verkannt wurden, bedürfen zu ihrer richtigen Aufstellung am meisten der spekulativen Kunst.

Theilnahme und mit Wohlwollen begleiten, — ein andres: das Wohlwollen selbst ins Auge fassen! Sobald vom Wohlwollen die Rede entsteht, — nun ist es Zeit für den Geschmack, des Beifalls inne zu werden, welcher das nothwendige Resultat der ruhigen Beschauung ist. Gemälde wohlwollender Gesinnungen, Erzählungen von Thaten, worin sie sich offenbarten, mögen durch die individuellsten Züge den höchsten Grad von Anschaulichkeit erreichen: nur durch Rührung dürfen sie das Herz nicht fortreißen wollen, oder sie zerstören die Stimmung, in welcher allein sie wahrhaft gefallen konnten. Mengt also die Reizbarkeit der Kinder selbst die Rührung in die Betrachtung, so genieße man im Stillen des Vergnügens über das Aufwallen liebenswürdiger Empfindungen; man verbiete sich, es noch mehr zu reizen; man breche sanft ab, und wende zurück zum Ernst. Die Aufwallungen legen sich; sie werden seltner mit den Jahren, — ja sie werden verlacht von der spätern Klugheit, verwiesen in das Reich jugendlicher Thorheit, gewaltsam niedergedrückt von den Maximen des überlegten Egoismus: — wenn nicht die Reife und Festigkeit des Geschmacks sich entgegenstemmt, und eine andere Klugheit hervorruft. — Es ist eine der unangenehmsten pädagogischen Erfahrungen, (freilich soll sie gar nicht unerwartet sein,) wie leicht wohlwollende Charaktere sich durch ihr eignes Räsonnement zu verderben anfangen, wenn sie eine Zeitlang unbeachtet bleiben. Man fürchte in dieser Rücksicht am meisten die, sonst so treffliche, Anlage zur frühen Männlichkeit![111]) —

Der Anlage nach scheinen es beinahe entgegengesetzte Menschen zu sein, welche zur Güte, und welche zur **innern Freiheit** sich hinneigen*). Die Gutmüthigen, welche sich recht warm freuen können, wenn es andern wohl geht, pflegen auch selbst das Wohlsein zu lieben und einem manigfaltigen Wechsel von Empfindungen viel einzuräumen; die Starken, welche das Schicksal nicht beugt, und welche von keiner Beugung etwas wissen wollen, pflegen die Gebeugten nur schwach zu nennen und sie kalt zu tadeln. — Der Gegensatz liegt hier keinesweges in den Geschmacksurtheilen, wodurch die Ideen des Wohlwollens und der innern Freiheit erzeugt werden; diese sind unter einander völlig unabhängig, und eben deswegen weder für, noch wider einander. Sondern er liegt in dem Objektiven der Charaktere; welches die Befolgung der Ideen leicht oder schwer macht. Man denke an *θυμός* und *ἐπιθυμία* nach Plato[112]). Das empfindliche, begehrliche Gemüth, welches selbst viel Lust und Unlust in sich wahrnimmt, hat eben darin das Prinzip einer lebhaften Theilnahme, und so auch eine reiche Quelle des natürlichen Wohlwollens; wozu noch die Nachgiebigkeit des Subjektiven gegen das

*) Einige Leser muß ich hier wohl bitten, bei der innern **Freiheit** ja nicht an **transszendentale** Freiheit zu denken[93]). Jener sind wir uns alle bewußt, so oft wir uns selbst gegen unsre Neigung zur Pflicht antreiben; von dieser darf keine Pädagogik etwas wissen, weil damit nichts anzufangen ist, und kann die meinige nichts wissen, weil meine Philosophie sie verwirft.

Objektive des Charakters zu kommen pflegt, das den Neigungen gern entsprechende Maximen zugesellt. Je schwächer hingegen die Empfindlichkeit, und je größer alle Art von Thätigkeit und vom Bewußtsein der Thatkraft: desto mehr Fähigkeit zum echten, entschlossenen Wollen (nach dem, was oben über das Handeln als Prinzip des Charakters gesagt ist,) und dies bereitet dem Wollen nach Einsicht den Boden. Mit der Einsicht nun verträgt sich das Wohlwollen als Naturgefühl oft gar nicht wohl; vielmehr gehört es zur innern Freiheit, keinem Naturgefühl unbedingt zu folgen. Fehlt es also an der Idee des Wohlwollens: so wird der innerlich Freie seinen Stolz in seine Kälte setzen, — und eben dadurch die Warmen, die Wohlwollenden, mit vollem Recht empören. Desto nothwendiger ist die Ausbildung jener Idee. — Was aber die richtige Entwickelung der Idee der innern Freiheit anlangt, so ist dieselbe schlechterdings erst eine philosophische, und dann eine pädagogische Aufgabe; daher mich diese letztre geradezu der größten Undeutlichkeit aussetzen würde, wenn ich sie hier weiter verfolgen wollte. — Nur daß man dem jungen Menschen nicht zu viel von der Einheit mit sich selbst rede, welche er nach seiner Neigung einrichten würde! — —

Man wird wohl ahnden, daß aus dem, was ich hier in Rücksicht auf die praktischen Ideen vielmehr verschwiegen als angedeutet habe, manche feinere Bestimmungen für den erziehenden Unterricht, besonders für den synthetischen, abzuleiten sein würden; — daß unter andern erst durch sie der pädagogische Charakter der Lektüre eines Sophokles und Plato nach dem Homer, — und des Cicero und Epiktet nach jenen allen, — völlig ins rechte Licht treten könnte[113]). Einen hieher gehörigen Wink kann allenfalls der Odysseus des Sophokles im Kontrast gegen den des Homer darbieten, wenn man etwa einmal den Philoktet unmittelbar nach der Odyssee ansehen will. — Auch mag man sich fragen, wie wohl die, der Erziehung so wichtige historische Grundlage unsrer positiven Religion wirken müsse, wenn die Bekanntschaft mit dem platonischen Sokrates, wie er etwa im Krito und der Apologie sich zeigt, voranging, — und wenn späterhin die stoische Sittenlehre das Studium der Kantischen und Fichte'schen Vorstellungsarten einleitet. Daß es gänzlich unpädagogisch sein würde, wenn man, statt der sukzessiven Vertiefungen in jede dieser Ansichten, aus allen zusammen eine unsaubre Mischung machen wollte, bedarf doch wohl keiner Erinnerung? — Dinge dieser Art ausführlich darzustellen, ist nicht die Sache einer allgemeinen Pädagogik; sie kann nur zu der Ueberlegung veranlassen, was nöthig, und was brauchbar wäre, um ihren wesentlichen Forderungen zu entsprechen. —

Eben darum muß ich hier auch die Entwickelung dessen schuldig bleiben, was jeder einzelnen unter den praktischen Ideen durch den, zunächst auf Vielseitigkeit des Interesse berechneten Unterricht geleistet werde. Ueberhaupt aber wird es wohl niemanden entgehen, daß, wo

die sympathetische Theilnahme, wo das disponirende gesellschaftliche Interesse, wo endlich die dem Geschmack günstige Stimmung erregt und unterhalten wird, schon von selbst eine Summe von Auffassungen zubereitet sein müsse, aus denen in der Folge nur ein gediegener Vortrag der praktischen Philosophie dem reiferen Jüngling noch die Hauptbegriffe hervorzuheben und schärfer zu bestimmen nöthig hat, um die sittlichen Grundsätze vollends festzustellen.

Neben dem gehörigen Unterricht sei nun auch die pädagogische Erfindungskraft stets geschäftig in der Veranstaltung und Benutzung solcher Gelegenheiten, worin die sittlichen Gefühle sich wach und lebendig zeigen, sich ausarbeiten und üben können. Brauche ich die schönsten dieser Gelegenheiten, die Familienfeste, noch zu nennen? deren keins der Aufmerksamkeit und Mitwirkung des Erziehers entgehen darf. Zwar würde man sich sehr verrechnen, wenn man den wohlthätigen Eindrücken, die sich von solchen Zeitpunkten an durch ganze Jahre fortdauernd wirksam beweisen, eine bedeutende Kraft selbst noch für die spätern Alter zutrauen wollte; — wenn man hoffte, aus dergleichen Gemüthsbewegungen die ganze Sinnesart eines Menschen gleichsam zusammensetzen zu können. Aber nach der Stimmung, worin die Jugend versetzt und erhalten wird, richtet sich die innere Verarbeitung der Gaben des Unterrichts, richten sich die Ansichten der Erfahrungen und Kenntnisse, richtet sich die Energie und Verschmelzung der frühen Auffassungen des ewig Wahren und Guten. —

Nur seien es nicht bloß zerstreute Gelegenheiten, sondern wo möglich auch fortlaufende Beschäftigungen, wodurch man das Rechtsgefühl, das Wohlwollen, und die Selbstbeherrschung in Athem erhält. Für das Wohlwollen finden sich deren gewiß; — auch für das Gefühl von Recht und Billigkeit wird, wo nicht zusammenhängende, doch desto häufigere Uebung unter Geschwistern und Gespielen von selbst entstehen, wenn Besitz, Erwerb, und dadurch herbeigeführte Einrichtungen nur nicht ganz in diesen kleinen Kreisen fehlen, oder gar zu indiskret von der Zucht behandelt werden. Die Selbstbeherrschung, welche den Menschen innerlich frei macht, findet reiche Veranlassung nicht nur in dem eigentlich Sittlichen, sondern in allem, was irgend dem Geschmack verwandt mag genannt werden dürfen. Es ist gar nicht nöthig, hier nach pädagogischen Künsteleien zu haschen; es bedarf keiner willkürlichen, zwecklosen Entbehrungen und Beschwerden; solche haben mit der innern Freiheit nichts gemein, denn sie besteht in der Befolgung der Einsicht. Aber man belebe frühzeitig und mit immer steigender Sorgfalt den Sinn für die Unterschiede dessen, was den Geschmack für sich und wider sich hat: so wird, von den Bemühungen für Reinlichkeit und Ordnung aufwärts bis zu den Aufmerksamkeiten, welche die geselligen Verhältnisse fordern, eine Menge kleiner Pflichten entstehen, deren Beobachtung dem Gemüth eine stete, wohlthätige Spannung giebt. Nur gerade in diesen Dingen hüte sich die Zucht vor einem

Nachdruck, den die Einsicht nicht billigen kann. Sie muß hier nichts mit übertriebner Wichtigkeit behandeln, — dem unbefangenen Gemüthe würde das Kleine dadurch vollends kleinlich werden; — vielmehr alles durch sanftes Anhalten zu erreichen suchen. In Nothfällen greift die Regierung durch. Verwechselt man aber hier Zucht mit Regierung, — läßt man die Gewalt, welche zu Zeiten durch einzelne Griffe wieder herstellt, was die Kinder verdarben, fortdauern und beharrlich bei allen kleinen Veranlassungen wirken, — giebt man dem Druck die Stärke, die nur dem Stoß gebührte: so wundere man sich nicht, wenn die Kraft der Jugend erliegt, wenn am Ende der unerzogne Wildling vor dem überzahmen Schwächling den Vorzug behauptet.

Das jüngere Kind ist noch nicht fähig, die Wohlthat der Erziehung zu schätzen. Der zwölfjährige, von früh auf richtig geleitete Knabe schätzt sie über alles; aus innigem Gefühl vom Bedürfniß der Führung[28]). Der sechzehnjährige Jüngling fängt an, das Geschäft des Erziehers an sich zu ziehen; er hat die Gesichtspunkte desselben zum Theil aufgefaßt, er geht darauf ein, zeichnet sich darnach seine Wege vor, behandelt sich selbst, — und vergleicht diese Behandlung mit der, welche ihm fortdauernd vom Erzieher zu Theil wird. Es kann nicht fehlen: er, der sich am besten kennt, am unmittelbarsten durchschaut, sieht hier zuweilen auffallend richtiger, als jener, der immer eine andere Person bleibt. Es kann nicht fehlen: er fühlt sich dann unnütz gedrückt, — und seine Folgsamkeit verwandelt sich mehr und mehr in — Schonung für den Wohlthäter der frühern Jahre. Unter dieser Schonung aber möchte er selbst so wenig als möglich leiden. So entstehen Bemühungen, die Zucht sanft abzulehnen! Sie würden sich in sehr rascher Progression vermehren, diese Bemühungen, wenn auf der einen Seite der Erzieher nichts merkte, auf der andern der Zögling nicht noch manchmal fehlte, und vor seinen eignen Augen der Zensur in die Hände fiele. Aber, auch so noch, vermehren sie sich! — Leicht möchte jetzt den Erzieher ein Mißgefühl anwandeln, das ihn triebe, abspringend zu endigen. Jedoch seine Pflicht wird ihn halten. Seltener, und gemessener, und immer mehr unter Voraussetzung einer feinen, reizbaren Empfindlichkeit wird er eingreifen; mehr das Subjektive als das Objektive des Charakters wird er zu treffen, er wird nicht den Zügel, aber die Hand, welche den Zügel hält, zu führen suchen. Es liegt zudem jetzt alles daran, daß sich die Grundsätze vollends bestimmen und berichtigen, welche dem Leben fernerhin gebieten werden. Darum wird der Unterricht noch fortgehen, nachdem die Zucht beinahe verschwand. — Aber auch der Unterricht trifft nicht mehr ein bloß empfängliches Gemüth. Man will selbst urtheilen. Um zu prüfen, fängt man an beim Zweifeln. Um der Befangenheit im gewohnten Gedankenkreise los zu werden, tritt man in

die Sphären andrer, entgegengesetzter Meinungen. Kleine Differenzen der Ansichten, die allmählich entstanden und bisher unmerklich geblieben waren, gewinnen Sprache und Wachsthum unter der Gunst fremder Eindrücke, welchen der Reiz der Neuheit Kraft giebt. Die Grundsätze nehmen Beugungen an, — Beugungen eben in den Jahren, wo das Physische des Menschen, und wo die gesellschaftlichen Verhältnisse mit ungestümen Ansprüchen hervortreten! Wer schützt hier das mühevolle Werk der Erziehung? — Wer soll es schützen? Wer, wenn nicht seine innere Richtigkeit, wenn nicht die Wahrheit der Ueberzeugungen, wenn nicht die Helle und Weite des geistigen Blicks, wenn nicht das Gefühl der Ueberlegenheit über Menschen und Meinungen, und der wiederkehrende innere Dank für die Sorgfalt, wodurch eine solche Ueberlegenheit möglich wurde?[114]) — Der Erzieher fasse Muth, wenn er gefehlt hatte, die Erfolge seiner Fehler mit anzusehen; er fasse Muth, auch daraus zu lernen. — Und so mag immerhin der junge Mann, „nun er groß ist, auch andrer Rede vernehmen!“ Die Zeit mag ihn forttragen zu ihren Täuschungen und Aufschlüssen; — zu ihren Plagen, zu ihren Freuden! Oder Er mag hineingreifen in ihre Wechsel, um seinen Muth, um seine Kraft — die angeborne, die anerzogne, und die selbst erworbne, zu erproben, und zu zeigen![115])

Umriß

pädagogischer

Vorlesungen

von

Herbart.

Vorwort.

(Zur ersten Auflage.)

Eine der früheſten Schriften des Verfaſſers, unter dem Titel: „Allgemeine Pädagogik“, hat bisher als Leitfaden zu Vorleſungen gedient. Der Lauf von beinahe drei Jahrzehnten brachte manches mit ſich, was Stoff zu Nachträgen geben könnte. Ob ſich noch Muße genug finden wird, um ſolche Nachträge, welche beſonders mit Pſychologie zu verknüpfen wären, nach Wunſch auszuarbeiten, dies muß für jetzt dahin geſtellt bleiben. Einſtweilen war nur für das Bedürfniß der Vorleſungen zu ſorgen, um das Diktiren zu vermeiden. Im §. 44[130]) wird man angegeben finden, wie dieſe Blätter mit jener frühern Schrift in Verbindung zu ſetzen ſind. Im allgemeinen iſt zu bemerken, daß die Pädagogik in mehrern Formen kann dargeſtellt werden; und daß nicht bloß die Vollſtändigkeit, ſondern auch die Sicherheit der praktiſchen Anwendung dabei gewinnt, wenn man ſich der verſchiedenen Formen neben einander bedient.

Vorwort.

(Zur zweiten Auflage.)

Die erſte Ausgabe war nur ein Umriß im eigentlichen Sinne, zu deſſen Ausfüllung auf ein älteres Buch, die allgemeine Pädagogik, gerechnet wurde. Daraus entſtand manches Unbequeme. Die

vorliegende zweite Ausgabe hat nun die Hauptbegriffe der allgemeinen Pädagogik in sich aufgenommen, und ist als Leitfaden bei den Vorlesungen hinreichend vollständig, wiewohl noch immer kurz gefaßt, und einer philosophischen Vorbereitung bedürftig. Eigentlich wird praktische Philosophie und Psychologie vorausgesetzt; der Verfasser bezieht sich indessen hier zunächst nur auf das Leichteste, die kurze Encyklopädie der Philosophie, welche wenigstens nicht im Stile der Kompendien geschrieben ist. Meistens wird in den Händen der Zuhörer sich das Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie befinden; dieses kann der Repetition wegen mit der Encyklopädie verglichen werden, von welcher es der Form nach weit abweicht, während es der Sache nach theils damit zusammentrifft, theils zur Ergänzung dient.

Einleitung.

§. 1.

Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings.

Anmerkung. Der Begriff der Bildsamkeit hat einen viel weitern Umfang. Er erstreckt sich sogar auf die Elemente der Materie. Erfahrungsmäßig läßt er sich verfolgen bis zu denjenigen Elementen, die in den Stoffwechsel der organischen Leiber eingehen. Von der Bildsamkeit des Willens zeigen sich Spuren in den Seelen der edlern Thiere. Aber Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit kennen wir nur beim Menschen.

§. 2.

Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der praktischen Philosophie und Psychologie. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse[116]).

Anmerkung. Hierin ist auch die Abhängigkeit der Pädagogik von der Erfahrung enthalten, indem theils die praktische Philosophie schon Anwendung auf die Erfahrung in sich aufnimmt, theils die Psychologie nicht bloß von der Metaphysik, sondern von der durch Metaphysik richtig verstandenen Erfahrung ausgeht. Die bloß empirische Menschenkenntniß aber genügt der Pädagogik um desto weniger, je veränderlicher ein Zeitalter in Ansehung seiner Sitten, Gewohnheiten und Meinungen ist. Denn hierdurch verlieren allmählich die Abstraktionen aus früherer Beobachtung den Kreis, worin sie giltig waren.

§. 3.

Philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transszendentale Freiheit angenommen wird, schließen sich selbst von der Pädagogik aus. Denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, nicht ohne Inkonsequenz in sich aufnehmen[93]).

§. 4.

Die Pädagogik darf jedoch auch keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen; [und die Psychologie wird diesen Irrthum verhüten]. Die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit. Die Festigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort, und wird dem Erzieher unerreichbar.

§. 5.

Indem nun die Erziehung anfangs an die Natur, später an den eignen Entschluß des Zöglings anzustoßen scheint, und, wenn sie ihre Grenzen nicht beachtet, wirklich anstößt: entsteht hieraus eine scheinbare Bestätigung zugleich für den Fatalismus und für die Freiheitslehre.

Anmerkung. Daher darf man sich nicht wundern, daß die von Kant ausgegangene transszendentale Freiheitslehre zugleich Fatalismus ist, nämlich in Ansehung der zeitlichen Entwickelung aller Handlungen und Gesinnungen. Bei minder scharfen Denkern aber gestalten sich die beiden entgegengesetzten Irrthümer anders, und zwar so, daß zwischen beiden die Meinung fortwährend schwankt. Denn sie kommen auf den Fatalismus, wenn sie die Menschheit historisch im Großen betrachten; alsdann scheint ihnen der Erzieher selbst, samt dem Zöglinge, in einem großen Strome — nicht etwa selbstthätig schwimmend, welches richtig wäre, sondern willenlos fortgerissen. Sie kommen dagegen auf die Freiheit, wenn sie den Einzelnen betrachten, der sich äußern Einwirkungen, und oft genug den Absichten des Erziehers, entgegenstemmt; hier können sie die Natur des Willens nicht fassen, sondern verlieren den Begriff der Natur über dem des Willens. Es ist beinahe unvermeidlich, daß jüngere Erzieher in diese, durch allerlei Zeitphilosophie begünstigte Schwankung des Meinens gerathen; sie haben aber schon viel gewonnen, wenn sie im Schwanken sich selbst beobachten können, ohne in das eine oder andere Extrem zu versinken.

§. 6.

Das Vermögen der Erziehung darf nicht für größer aber auch nicht für kleiner gehalten werden, als es ist. Der Erzieher soll versuchen, wieviel er zu erreichen im Stande sei; aber stets darauf sich gefaßt halten, durch Beobachtung[en] des Erfolgs auf die Grenzen vernünftiger Versuche zurückgewiesen zu werden. Damit er nichts versäume, muß er das Ganze der praktischen Ideenlehre vor Augen haben. Damit er die Beobachtungen verstehe und richtig auslege, muß ihm die Psychologie stets gegenwärtig sein.

§. 7.

In der wissenschaftlichen Betrachtung werden Begriffe getrennt, die in der Praxis stets verbunden bleiben müssen. Denn das Geschäft des Erziehers ist ein fortlaufendes, welches allen Rücksichten zugleich entsprechend immer das Künftige mit dem Vergangenen verbinden soll. [Darum ist diejenige Form des Vortrags für die Pädagogik nicht genügend, welche nach der Folge der Altersstufen erzählt, was in der Erziehung eins nach dem andern zu thun sei. Nur anhangsweise zur Uebersicht, wird diese Form dienen; die Abhandlung der allgemeinen Pädagogik, nach den Hauptbegriffen geordnet, muß vorausgehen. Das Nächste aber ist die zweifache Begründung der Pädagogik, theils durch die praktische Philosophie, theils durch die Psychologie; wovon in der Kürze wenigstens etwas muß gesagt werden.]

Erster Theil.

Von der Begründung der Pädagogik.

Erstes Kapitel.

Von der Begründung durch die praktische Philosophie.

§. 8.

Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks[117]). Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der innern Freiheit*). Hieraus ergiebt sich sogleich ein zwiefaches Geschäft, denn die innere Freiheit ist ein Verhältniß zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille, und es ist die Sorge des Erziehers, erst jedes dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältniß sich verbinden mögen. Unter dem Worte Einsicht wird zunächst die ästhetische (noch nicht moralische) Beurtheilung des Willens verstanden[118]).

§. 9.

Schon hier aber darf nicht vergessen werden, daß das Streben zur beharrlichen Wirklichkeit jenes Verhältnisses nichts anderes ist als die Moralität selbst; welches Streben in dem Zöglinge hervorzurufen weit schwieriger[119]) und jedenfalls erst später möglich ist, nachdem das eben erwähnte zwiefache Geschäft schon guten Fortgang gewonnen hat. Die bloß ästhetische Beurtheilung übt sich leicht an fremden Beispielen; die moralische Zurückwendung auf den Zögling selbst geschieht dagegen nur insofern mit Hoffnung des Erfolgs, als seine Neigungen und Gewöhnungen eine Richtung genommen haben, welche jener Beurtheilung gemäß ist. Sonst läuft man Gefahr, daß der Zögling die ästhetische Beurtheilung des Willens, wenn er sie faßt, doch der gemeinen Klugheit wissentlich unterordnet; woraus das eigentliche Böse entsteht.

§. 10.

Durchläuft man nun die übrigen praktischen Ideen[120]): so erinnert die Idee der Vollkommenheit an Gesundheit des Körpers und Geistes, samt der Werthschätzung beider, und ihrer absichtlichen Kultur.

§. 11.

Die Idee des Wohlwollens ermahnt den Erzieher zuerst, alle Reizung zum Uebelwollen so lange fern zu halten, als sie gefährlich sein möchte. Aber auch die Achtung für das Wohlwollen muß in dem Zöglinge nothwendig hinzukommen.

*) Praktische Philosophie, zweites Buch, erstes Kapitel[83]).

§. 12.

Die Idee des Rechts fodert, daß der Zögling es aufgebe, zu streiten. Sie fodert überdies die Reflexion über den Streit, damit die Achtung für das Recht sich befestige.

§. 13.

Die Idee der Billigkeit kommt besonders in den Fällen in Betracht, wo der Zögling eigentliche Strafe, als Vergeltung des absichtlichen Wehethuns, verdient hat; hier muß das Maß der Strafe scharf beobachtet, und von dem Gestraften als richtig anerkannt werden.

Anmerkung. Die sogenannte pädagogische, durch natürliche Folgen witzigende Strafe darf damit nicht verwechselt werden.

§. 14.

Rechtsgesellschaft und Lohnsystem im Kleinen bildet sich unter mehrern Zöglingen oder Mitschülern. Damit müssen die Foderungen, welche im Großen aus den nämlichen Ideen entspringen, in Einstimmung gesetzt werden.

§. 15.

Das Verwaltungssystem hat einen wichtigen Bezug auf Pädagogik, indem jeder Zögling, ohne Unterschied des Standes, daran gewöhnt werden muß, sich anzuschließen, um für ein geselliges Ganzes brauchbar zu sein. Diese Foderung kann sehr viele verschiedene Gestalten, auch inbezug auf Körperbildung, annehmen.

§. 16.

Vom Kultursystem ist hier noch nicht die Seite der Fachbildung, sondern der allgemeinen Bildung hervorzuheben.

Anmerkung. Die Prinzipien der praktischen Philosophie, welche im Vorstehenden kurz angedeutet worden, sind auch die Anfänge der sittlichen Einsicht für die Zöglinge selbst. Kommt der Vorsatz, hiernach den Willen zu lenken, hinzu, und gehorcht der Zögling diesem Vorsatz, so liegt in solchem Gehorsam die Moralität. Davon zu unterscheiden ist derjenige Gehorsam, welcher dem Erzieher persönlich, sei es aus Furcht oder aus Anhänglichkeit, geleistet wird, so lange jener höhere Gehorsam noch nicht fest gegründet ist[121]).

§. 17.

Für das Erziehungsgeschäft tritt die Idee der Vollkommenheit zwar nicht mit einem Uebergewicht, aber durch ihre ununterbrochene Anwendung vor allen übrigen heraus. Denn der Erzieher sieht in dem noch unreifen Menschen eine Kraft, welche zu stärken, umherzulenken und zusammenzuhalten seine beständige Aufmerksamkeit erfodert.

[Anmerkung. Der Satz: *perfice te*, ist weder so allgemein, wie Wolf ihn gelten machte (als ob er der einzige Grundsatz der gesamten praktischen Philosophie wäre,) noch so verwerflich, wie Kant ihn darstellte. Das Kommen zum Vollen (daher das Wort Vollkommenheit)

bloß quantitativ verstanden, ist überall die nächste Aufgabe, die sich fühlbar macht, wo der Mensch sich geringer, kleiner, schwächer, enger begrenzt zeigt, als er sein könnte. Das Wachsen in jedem Sinne ist die natürliche Bestimmung des Kindes, und die erste Bedingung für alles andre Löbliche, was die Zukunft von ihm erwarten läßt. Das Prinzip: *perfice te*, wurde indessen dadurch aus seiner wahren Bedeutung herausgedrängt, daß man die ganze Tugend dadurch zu bestimmen suchte; welches überall nicht durch irgend eine einzelne praktische Idee geschehen kann. — Von ganz andrer Art ist die gleich folgende Bemerkung, welche lediglich der pädagogischen Praxis gilt.]

§. 18.

Hiedurch kommt in die eigentlich moralische Bildung leicht ein falscher Zug, indem der Zögling ein Uebergewicht in den Foderungen des Lernens, Uebens und Leistens zu bemerken, und, wofern er sie erfüllt, im Wesentlichen zu genügen glaubt[24]).

§. 19.

Schon aus diesem Grunde ist es nöthig, daß man die eigentlich moralische Bildung, welche im täglichen Leben fortwährend auf richtige Selbstbestimmung dringt, mit der religiösen verbinde; nämlich um die Einbildung, als wäre etwas geleistet worden, zu demüthigen. Allein die religiöse Bildung bedarf auch rückwärts wiederum der moralischen; indem bei ihr die Gefahr der Scheinheiligkeit äußerst nahe liegt, wo die Moralität nicht schon in ernster Selbstbeobachtung, mit der Absicht, sich zu tadeln um sich zu bessern, einen festen Grund gewonnen hat. Da nun die moralische Bildung nur nachfolgen kann, wo die ästhetische Beurtheilung und die richtige Gewöhnung schon vorangingen (§. 9): so darf auch die religiöse Bildung eben so wenig übereilt, als ohne Noth verspätet werden[122]).

Zweites Kapitel.

Von der psychologischen Begründung.

§. 20.

Es ist zwar unrichtig, die menschliche Seele als ein Aggregat von allerlei Vermögen zu betrachten. Anstatt aber nach gewöhnlicher Weise durch den Zusatz: Die Vermögen seien doch im Grunde nur Eine Kraft, den Fehler noch zu verschlimmern, benutze man vielmehr die bekannten Namen zur Auseinandersetzung dessen, was erfahrungsmäßig nach einander mit Uebergewicht hervortritt. So wird man folgende Hauptzüge erhalten, welche zur Erinnerung an die Psychologie für den nächsten Gebrauch hinreichen.

§. 21.

Nächst der Sinnlichkeit zeigt sich das Gedächtniß als ein unverändertes Wiedergeben früher gebildeter Vorstellungsreihen. Dabei ist noch kein Anfang höherer Bildung zu spüren; man muß nur bemerken, daß die Reihen nicht lang zu sein pflegen, wenn nicht in Folge häufiger Wiederholung. Natürlich können die Reihen nur kurz ausfallen, so lange deren Bildung, bei großer Empfänglichkeit für alles Neue, beständigen Störungen ausgesetzt bleibt.

§. 22.

Schon sehr junge Kinder verrathen spielend und plaudernd diejenige Selbstthätigkeit, welche man der Phantasie zuschreibt.

Die unbedeutendsten Spielwaren, wenn sie nur beweglich sind, veranlassen einen Wechsel und eine Verknüpfung von Vorstellungen, selbst mit Affekten begleitet, wobei der reife Mann, als Zuschauer, in Erstaunen geräth, und wohl selbst in Sorge, es möchte sich von der Seltsamkeit so bunter Einfälle etwas festsetzen. Allein es ist nichts zu befürchten, wenn die Affekten nicht zu heftig auf den Leib wirken, und wenn sie schnell vorübergehen. Vielmehr ist lebhaftes Spielen ein erwünschtes Zeichen; besonders wenn es bei schwachen Kindern sich noch spät, dann aber kräftig, hervorthut[123]).

§. 23.

Bald darauf folgt eine Zeit, wo die Beobachtung der äußeren Gegenstände das Kind zu unzähligen Fragen veranlaßt. Hier regt sich diejenige Thätigkeit, welche man Urtheilskraft nennt, in Verbindung mit dem Verstande; indem das Kind strebt, das Neue unter bekannte Begriffe zu bringen, und mit deren Zeichen, den bekannten Worten, zu belegen. Dabei ist das Kind noch lange nicht fähig, Gedankenreihen von abstrakter Art zu verfolgen, periodisch zu sprechen, und durchgehends sich verständig zu betragen; sondern das Kindische bricht bei den geringsten Anlässen wieder hervor.

§. 24.

Inzwischen äußern sich nebst den Gefühlen körperlicher Lust und Unlust auch Zuneigungen und Abneigungen gegen Personen, überdies ein scheinbar starker Wille, in Verbindung mit heftigem Geiste des Widerspruchs, falls derselbe nicht zeitig erdrückt wird.

§. 25.

Das ästhetische Urtheil dagegen pflegt sich anfangs sehr sparsam und flüchtig zu zeigen, und schon hierin erkennt man die Schwierigkeit, ihm dereinst sogar wider Eigenwillen und Eigennutz, die Herrschaft zuzuwenden, worauf theils der höhere Kunstsinn, theils die Moralität beruht.

§. 26.

Schon der Knabe, während er weniger fragt, macht desto mehr Versuche, die Dinge zu behandeln: dadurch im Stillen zu lernen und

sich zu üben. Allmählich wächst die Scheu vor den Erwachsenen, ihrem Tadel und ihrer Ueberlegenheit. Zugleich schließen sich die Knaben von gleichem Alter enger an einander; und es ist von jetzt an schwerer, sie zu beobachten. Der Erzieher, der sie in dieser Periode erst kennen lernt, kann sich lange täuschen, und erreicht selten eine völlige Offenheit.

In der Zurückhaltung nun liegt mehr oder weniger Selbstbestimmung, welche man gewohnt ist der Vernunft zuzuschreiben.

§. 27.

Die Namen der Seelenvermögen machen sich von neuem um die Zeit gelten, wo ein zusammenhängender Unterricht eintritt; aber jetzt in merklich*er* veränderter Bedeutung. Das Gedächtniß soll sich zeigen im Memoriren vorgeschriebener Reihen, ohne Auslassung und Zusatz, bald in bestimmter Ordnung, bald außer derselben; meistens in schwacher Verbindung mit älteren Vorstellungen. Phantasie wird erwartet für Gegenstände ferner Länder und Zeiten. Dem Verstande wird zugemuthet, über einer geringen Unterlage von Beispielen sich allgemeine Begriffe zu bilden, zu bezeichnen, und zu verknüpfen. Auf das ästhetische Urtheil wird selten gewartet, sondern anstatt desselben für Befehle Gehorsam verlangt.

Eine große Nachgiebigkeit der älteren Vorstellungen, die auf gegebenen Anlaß, aber nicht weiter, sich reproduziren und verbinden sollen, ist hiebei die Hauptbedingung. Statt aller andern Affekten wirkt im Nothfall die Furcht vor der Strafe. Aber dadurch läßt sich sehr oft nicht einmal die gewöhnliche Foderung des Memorirens erreichen; vielweniger Gehorsam ohne Aufsicht.

§. 28.

Es entsteht nun der sonderbare Kontrast, daß manche Zöglinge viel Gedächtniß, viel Phantasie, viel Verstand zeigen in ihrer Sphäre, während ihnen vom Lehrer und Erzieher dessen wenig eingeräumt wird. Sie herrschen sogar als die Vernünftigsten in ihrem Kreise, sie besitzen wenigstens die Achtung ihrer Gespielen, während sie in den Lehrstunden unfähig sind. Dergleichen Erfahrungen verrathen die Schwierigkeit, den Unterricht in die eigne Entwickelung gehörig eingreifen zu lassen. Zugleich aber sieht man, daß in bestimmten Vorstellungsmassen dasjenige vorgeht, was man den einzelnen Seelenvermögen zuzuschreiben pflegt.

§. 29.

[Wie der Mann für die Kirche, für's häusliche Geschäft, für Gesellschaften, u. s. w. eigne Vorstellungsmassen hat, die zwar zum Theil in einander greifen und sich gegenseitig bestimmen, aber bei weitem nicht vollständig in allen Punkten zusammenhängen: so hat schon der Knabe seine Vorstellungsmassen für die Schule, andre für den Familienkreis, andre für den Spielplatz, u. dgl. m. Daher vielmehr als aus absichtlicher Zurückhaltung, muß man sich's erklären, wenn gesagt wird, der

Knabe sei unter Fremden ein ganz andrer als zu Hause oder in der Schule.

§. 30.

Es besteht aber jede Vorstellungsmasse aus Komplexionen von Vorstellungen, (welche, wenn die Komplikation vollkommen ist, wie ein ungetheiltes Ganzes im Bewußtsein kommen und gehen,) und aus Reihen samt deren Verwebungen, (welche sich gliederweise sukzessiv entwickeln, wenn sie daran nicht gehindert sind). Je fester die Verbindungen in diesen Komplexionen und Reihen, desto bestimmter sind die Gesetze, wonach sich die Vorstellungsmassen im Bewußtsein regen, und desto mehr Widerstand leisten sie allem, was ihrer Bewegung entgegenwirkt. Daher die Schwierigkeit, durch den Unterricht in sie einzugreifen. Sie können jedoch Zusätze annehmen, neue Verbindungen eingehn, und hiedurch im Laufe der Zeit wesentlich verändert werden; ja sie verändern sich bis auf einen gewissen Punkt von selbst, wenn sie auf verschiedene Anlässe wiederholt in's Bewußtsein treten. (Man denke an das, was jemand oft, und in verschiedenen Kreisen vorträgt.)

Die Vorstellungen der Dinge sind Komplexionen ihrer Merkmale. Andre, für den Unterricht wichtige Beispiele von Komplexionen geben Begriffe und Worte. Da aber aus mehrern Sprachen die Worte mit einerlei Begriff vollkommen komplizirt sein können, ohne doch unter einander eben so innig verbunden zu sein: so bemerke man, daß, wenn der Gegenstand oder der Begriff zu verschiedenen Zeiten vorkommt, er einmal mit dieser Sprache, ein andermal mit einer andern komplizirt wird. Es ist aber das wiederholte Vorstellen des Gegenstandes nicht ganz ein und dasselbe Vorstellen, wenn auch größtentheils frühere Vorstellungen sich mit späteren gleichartigen so verbinden, daß der Unterschied wenig bemerklich wird.

§. 31.

Das innere Gefüge der einzelnen Vorstellungsmassen wird einigermaßen dann kenntlich, wann die Gedanken Sprache gewinnen. Das Allgemeinste davon zeigt sich im Periodenbau. Insbesondre sind die Konjunktionen wichtig, indem sie, ohne selbst etwas Vorgestelltes auszudrücken, dem Sprechenden dazu dienen, daß er dem Hörenden einige Fingerzeige gebe, in welchem Zusammenhange, in welchen Gegensätzen, mit wieviel Entschiedenheit oder Schwankung seine Aeußerungen aufzufassen seien. Denn auf Reihenform, Negation und Gewißheit läßt sich der Sinn der Konjunktionen zurückführen*). Man bemerke, daß dem Verneinen das Vermissen und Verweigern, der Ungewißheit das Erwarten samt Hoffnung und Furcht verwandt sind; daß also bei den Vorstellungsmassen nicht bloß an das Vorgestellte, sondern auch an Ge-

*) Psychologische Abhandlungen, zweites Heft: über Kategorien und Konjunktionen.

müthszustände zu denken ist. Wie die Gemüthszustände, so ist auch das Gefüge der Vorstellungsmassen lange zuvor bei Kindern vorhanden, ehe sie es in ihrer Sprache auszudrücken, und dazu der Konjunktionen sich zu bedienen wissen; deren einige (das Zwar, Obgleich, Sondern, Weder-Noch, Entweder-Oder, u. s. w.) erst spät bei ihnen in Gebrauch kommen[124]).

§. 32.

Eben so wichtig als das Innere der Vorstellungsmassen des Zöglings, ist für den Erzieher der Unterschied, ob diese oder jene Vorstellungsmasse leichter oder schwerer hervortrete, und im Bewußtsein stetiger verharre oder schneller verschwinde. Hierin liegen unmittelbar die Bedingungen der Wirksamkeit für Unterricht und Zucht. Das Nöthigste darüber wird unten bei Gelegenheit dessen vorkommen, was vom Interesse und der Charakterbildung zu sagen ist.]

§. 33.

Die Bildsamkeit hängt also nicht von einem Verhältniß unter mehrern ursprünglich verschiedenen Vermögen [der Seele] ab; wohl aber von einem Verhältniß der schon erworbenen Vorstellungsmassen, *theils unter einander, theils zur leiblichen Organisation. In beiderlei Hinsicht muß jeder Zögling beobachtet werden*.

Anmerkung. Bei denen, die frühzeitig von verschiedenen Personen geleitet, wohl gar in verschiedenen Häusern oder Lebenslagen umhergeworfen wurden, finden sich gewöhnlich solche Vorstellungsmassen, die zu einander nicht passen und schlecht verbunden sind. Auch ist reine Hingebung von ihnen nicht leicht zu erlangen, sondern sie hegen verborgene Wünsche, empfinden Kontraste, die nicht leicht zu errathen sind, und nehmen bald Richtungen, auf welche sich die Erziehung oft nicht einlassen kann.

Weit bildsamer sind die, welche lange Zeit nur von einer Person (am besten der Mutter) geleitet wurden, und vor ihr sich nicht zu verstecken gewohnt sind. Es kommt dann aber darauf an, die fernere Erziehung an das Vorgefundene genau anzuknüpfen, und keine Sprünge zu verlangen.

§. 34.

Um nun die Bildsamkeit jedes Einzelnen genauer kennen zu lernen, ist Beobachtung nöthig; welche theils auf die vorhandenen Vorstellungsmassen, theils auf die leibliche Disposition zu richten ist. Dahin gehört das Temperament,[125]) insbesondre die Reizbarkeit für Affekten. Bei manchen ist Furcht, bei andern Zorn die erste natürliche Regung; Lachen und Weinen wandelt einige leicht, andere schwer an: es giebt deren, bei welchen das Gefäßsystem auf sehr geringe Anlässe sich aufgeregt zeigt.

Man beobachte ferner:

1) in den Freistunden: ob die Zöglinge noch ganz kindlich jeden sich darbietenden Gegenstand zum Spiel benutzen? oder ob sie mit wech-

selnder Liebhaberei die Spiele absichtlich verändern? oder ob sich bestimmte Gegenstände eines beharrlichen Strebens entdecken lassen?

2) inbezug aufs Lernen: ob der Zögling lange oder nur kurze Reihen auffaßt? Ob bei der Reproduktion viele oder wenige Mißgriffe zu begegnen pflegen? Ob das Gelernte im Spiel zwanglos nachklingt?

3) Ob die Aeußerungen der Zöglinge oberflächlich sind, oder aus der Tiefe kommen? Dies erkennt man allmählich durch Vergleichung der Worte und Handlungen.

Bei Gelegenheit solcher Beobachtungen wird man auch noch theils den Rhythmus der geistigen Bewegungen, theils die Beschaffenheit des Gedankenvorraths beim Zöglinge wahrnehmen, und nach dem allen sowohl[126]) die Materie als die Form des Unterrichts zu bestimmen haben.

§. 35.

Inwiefern durch den Unterricht bloß Kenntnisse dargeboten werden: insofern läßt sich auf keine Weise verbürgen, ob dadurch den Fehlern der Individualität, und den, von jenem unabhängig vorhandenen Vorstellungsmassen ein bedeutendes Gegengewicht könne gegeben werden. Sondern auf das Eingreifen in die letztern kommt es an, was und wieviel durch den Unterricht für die Sittlichkeit möge gewonnen werden.

Die Kenntnisse müssen zum mindesten dem planmäßigen Arbeiten als Stoff zu Gebote stehen; sonst erweitern sie nicht einmal den Umfang der geistigen Thätigkeit. Höher steigt ihr Werth, wenn sie freie Beweglichkeit gewinnen, so daß die Phantasie durch sie bereichert wird. Allein ihr sittliches Wirken bleibt immer zweifelhaft, so lange sie nicht entweder das ästhetische Urtheil, oder das Begehren und Handeln, oder beides berichtigen helfen. Und auch hiebei noch sind nähere Bestimmungen nöthig.

Im allgemeinen nimmt die Roheit ab, wenn der Unterricht den Gedankenkreis erweitert, indem die Begehrungen schon dadurch, daß sie sich in diesem Kreise ausdehnen, an einseitiger Energie verlieren. Wenn ferner der Unterricht ästhetische Gegenstände irgend einer Art faßlich darbietet, so veredelt sich die Gemüthsstimmung dergestalt, daß sie der richtigen Beurtheilung des Willens, das heißt, der Erzeugung praktischer Ideen, sich wenigstens annähert.

Wenn aber das Wissen vorzugsweise zum Gegenstand des Ehrgeizes wird, so können leicht jene Vortheile durch den Nachtheil überwogen werden.

§. 36.

[Damit der Unterricht in die vorhandenen Gedanken und Gesinnungen des Zöglings eingreife, müssen ihm alle Pforten geöffnet werden. Einseitigkeit des Unterrichts ist schon deshalb schädlich, weil man nicht mit Sicherheit voraussehen kann, was am meisten auf den Zögling wirken werde.

Die vorhandenen Vorstellungsmassen entstehen aus zwei Haupt-

quellen: Erfahrung und Umgang. Aus jener kommen Kenntnisse der Natur, aber lückenhaft und roh, aus dieser kommen Gesinnungen gegen Menschen, aber nicht immer nur löbliche, sondern oft höchst tadelhafte. Daß die letztern gebessert werden, ist das Dringendste; aber auch die Naturkenntniß darf nicht vernachlässigt werden, sonst ist Irrthum, Schwärmerei, Extravaganz aller Art zu fürchten[42]).

§. 37.

Daher unterscheide man im Unterricht zwei Hauptrichtungen, die historische und die naturwissenschaftliche. Zur ersten gehört nicht bloß Geschichte, sondern auch Sprachkunde; zur andern nicht bloß Naturlehre, sondern auch Mathematik.]

§. 38.

Schon um dem Egoismus entgegenzuwirken[127]), müssen menschliche Verhältnisse den Hauptgegenstand des gesamten Unterrichts in jeder Schule, welche die Bildung des ganzen Menschen übernimmt — vom Gymnasium bis zur Dorfschule — nothwendig ausmachen. Hierauf sind die historischen und philologischen Schulstudien zu beziehen; und nur insofern ist ihnen ein Uebergewicht einzuräumen.

Anmerkung. Ein andrer Gesichtspunkt für die Gymnasien, daß sie für Aufrechthaltung der Kenntniß des Alterthums zu sorgen haben, ist hiemit nicht ausgeschlossen, sondern muß mit jenem vereinigt werden[128]).

§. 39[129]).

[Die mathematischen Studien — vom gemeinen Rechnen bis zur höhern Mathematik hinauf — müssen sich der Naturkenntniß, und hiemit der Erfahrung anschließen, um Eingang in den Gedankenkreis des Zöglings zu gewinnen. Denn auch der gründlichste mathematische Unterricht zeigt sich unpädagogisch, sobald er eine abgesonderte Vorstellungsmasse für sich allein bildet, indem er entweder auf den persönlichen Werth des Menschen wenig Einfluß erlangt, oder noch öfter dem baldigen Vergessen anheim fällt.]

§. 40.

Im allgemeinen bleibt es immer unsicher, ob und wie der Unterricht wird aufgenommen und verarbeitet werden. Schon um diese Unsicherheit zu vermindern, muß für die, ihm angemessene Gemüthsstimmung der Zöglinge fortdauernd gesorgt werden.

Dies ist eine Aufgabe für die Zucht.

§. 41.

Aber auch ohne Rücksicht auf den Unterricht hat die Zucht dahin zu sehen, daß Leidenschaften verhütet, und die schädlichen Ausbrüche der Affekten vermieden werden. Zwar nach Verlauf der Erziehungsjahre bricht in dieser Hinsicht allemal die Individualität hervor; allein sie bereitet sich alsdann auch Erfahrungen; und in Verbindung mit diesen zeigt sich die Nachwirkung der Erziehung, je nachdem die letztere mehr

oder weniger gelungen war, in der Art und dem Maße der Selbsterkenntniß, durch welche der Erwachsene die ihm natürlichen Fehler in Schranken zu halten sucht. Scheinbare Ausnahmen hievon beruhen meistens auf Eindrücken, welche in sehr frühen Jugendjahren entstanden waren, und lange verhehlt wurden.

In der Regel sucht sich der Mensch, sobald er freie Bewegung erlangt, in diejenige Lage des Lebens zu versetzen, die ihm frühzeitig als die wünschenswertheste erschienen war. Die Zucht muß also gemeinschaftlich mit dem Unterrichte dahin arbeiten, daß in der Richtung der Wünsche kein täuschendes Bild erscheine, sondern die Güter und Beschwerden verschiedener Stände und Stellungen der Wahrheit gemäß aufgefaßt werden.

Was die Zucht gegen die Individualität vermag, das beruhet weniger auf Beschränkungen, (die nicht fortdauern können), als darauf, daß den besseren Regungen des Individuums zur frühzeitigen Entwickelung verholfen wird, wodurch sie das Uebergewicht erlangen.

§. 42.

Der größere Theil der Beschränkungen, welche in den Erziehungsjahren nöthig sind, fällt unter einen andern Begriff, den der Regierung. Nämlich abgesehen von der gesamten Ausbildung müssen Kinder eben so nothwendig, als Erwachsene, den Druck erfahren, welchen jeder Einzelne von der menschlichen Gesellschaft zu erleiden hat; sie müssen in ihren Schranken gehalten werden. Dafür zu sorgen, überläßt der Staat den Familien, Vormündern, und Schulen. *Was hieher gehört, vermischt sich in der Praxis mit der Zucht*; der Zweck der Regierung *aber* liegt in der Gegenwart, während die Zucht den künftigen Erwachsenen im Auge hat. Die Gesichtspunkte sind daher so verschieden, daß man Zucht und Regierung in der Pädagogik nothwendig unterscheiden muß.

§. 43[130]).

[Selbst bei den Maßregeln der Regierung kommt es darauf an, wie stark sie gefühlt werden. Die rechte Empfindlichkeit ist nur bei guter Zucht zu sichern. Ein leichter Verweis kann mehr wirken als Schläge. Regieren ist zwar das erste Nöthige, wo ungezogene Kinder Unfug stiften; aber es soll sich wenn möglich mit der Zucht verbinden. Die Trennung der Begriffe dient weit mehr dem Nachdenken des Erziehers, welcher wissen soll was er thut, als daß sie in der Praxis sichtbar werden dürfte.

§. 44.

Die allgemeine Pädagogik, welcher späterhin manche besondere Betrachtungen folgen müssen, wird nun zuvörderst nach den drei Hauptbegriffen der Regierung, des Unterrichts, und der Zucht abgehandelt[131]). Was von der Regierung, als der ersten Voraussetzung des Erziehens,

zu sagen nöthig ist, wird zuerst beseitigt. Dann folgt die Lehre vom Unterricht, die sogenannte Didaktik. Im Vortrage der Pädagogik bekommt die Zucht den letzten Platz; denn man würde ihrer Wirkung wenig Dauer versprechen können, wenn sie vom Unterricht getrennt wäre; daher muß der Erzieher immer schon den Unterricht im Auge haben, indem er die Maßregeln der Zucht, welche in der Praxis dem Unterricht stets zur Seite geht, zum Gegenstande seines Nachdenkens macht.

Die andre übliche Form, die Pädagogik nach den Altersstufen abzuhandeln, welche für die Entwickelung der Begriffe nicht zweckmäßig ist, findet dort ihre rechte Stelle, wo man zu speziellen Betrachtungen übergehn will.]

[Zweiter Theil.

Umriss der allgemeinen Pädagogik.

Erster Abschnitt.

Regierung der Kinder.

Erstes Kapitel.

Anordnung.

§. 45.

Vorausgesetzt wird die nöthige Wartung und Pflege zum körperlichen Gedeihen, ohne Verweichlichung und ohne gefährliche Abhärtung. Kein wirkliches Bedürfniß darf die Kinder verleiten; keine Verwöhnung darf unnöthige Ansprüche erzeugen; wieviel Abhärtung zu wagen sei, muß die Konstitution eines jeden bestimmen.

§. 46.

Die Grundlage der Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen. Dabei wird hier noch auf keinen Gewinn für Geistesbildung gesehen; die Zeit soll jedenfalls ausgefüllt sein, wenn auch ohne weitern Zweck, als nur, Unfug zu vermeiden. Hierin liegt jedoch die Foderung, daß dem Bedürfniß körperlicher Bewegung, in so weit die jedesmalige Altersstufe es mit sich bringt, Genüge geschehe; schon um die natürliche Unruhe, welche daraus entsteht, abzuleiten. Das Bedürfniß ist nicht bei allen gleich groß; es giebt Individuen, welche unbändig erscheinen, weil man sie zum Sitzen zwingt.

§. 47.

Selbstgewählte Beschäftigungen haben zwar, wenn alles Uebrige gleich ist, den Vorzug; allein selten weiß die Jugend sich hinreichend

und anhaltend zu beschäftigen. Bestimmte Aufgaben, dies oder jenes zu thun, bis es fertig ist, sichern die Ordnung besser, als regelloses Spielen, welches in Langerweile zu endigen pflegt. Wünschenswerth ist, daß Erwachsene, welche Geduld genug besitzen, wenn nicht immer, doch häufig, den jugendlichen Spielen nachhelfen, Bilder erklären, erzählen und sich wieder erzählen lassen, u. d. gl. Bei vorrückendem Alter nimmt ein immer größerer Theil der Beschäftigungen die Form des Unterrichts oder der davon ausgehenden Uebungen an; alsdann darf das nöthige Gegengewicht der Erholungen nicht vernachlässigt werden[27]).

§. 48.

Den Beschäftigungen schließt sich die Aufsicht an, und mit ihr ein manigfaltiges Gebieten und Verbieten; wobei verschiedenes zu überlegen ist[23]).

Zuerst dies: ob auch Umstände eintreten können, unter welchen man das Gebot zurücknehmen, das Verbotene erlauben würde? Es ist mißlich, den Befehl allgemeiner auszusprechen, als er gelten soll; es schwächt die Regierung, dem Bitten, den Thränen, vollends dem Ungestüm der Kinder nachzugeben.

Dann die Frage: ob man im Stande sei, den Gehorsam zu sichern? Sind die Kinder nicht beschäftigt, und ohne Aufsicht, so wird diese Frage bedenklich.

Die Bedenklichkeit wächst in schneller Progression mit der Anzahl der Kinder; also besonders in größern Erziehungsanstalten; auch schon in Schulen, wegen des Kommens und Gehens der Schüler.

§. 49.

Die gewöhnliche Folge ist, daß man die Aufsicht so streng als möglich einzurichten sucht. Allein dabei ist Gefahr, den gutwilligen Gehorsam vollends zu verlieren, und die Schlauheit zum Wettstreit zu reizen.

Was das Erste betrifft, so kommt es auf das Verhältniß an zwischen dem Zwange und der noch übrigen Freiheit. Die Jugend läßt sich gewöhnlich viele Einschränkungen gefallen, wenn diese Einschränkungen bestimmte und feste Punkte treffen, und daneben noch ein unbestimmter Raum für die Willkür offen bleibt.

Was das Zweite anlangt, so kann schwerlich irgend ein Aufseher sich ganz auf sich allein verlassen; am wenigsten, wenn er nur zu bestimmten Zeiten erscheint. Andre Personen müssen ihm zu Hilfe kommen, und er selbst muß manchmal überraschen. Immer ist die Aufsicht ein Uebel, wenn sie unnöthiges Mißtrauen zeigt; und dagegen sehr nöthig, denen, welche das Mißtrauen nicht verdienen, begreiflich zu machen, daß sie es nicht sind, gegen welche man seine Maßregeln nimmt.

Zweites Kapitel.

Ausführung.

§. 50.

Da die Aufsicht nicht bis zum beständig fühlbaren Druck gesteigert werden darf, so sind sanfte und unsanfte Mittel nöthig, um der Kinderregierung Nachdruck zu geben. Im allgemeinen ergiebt sich dieser Nachdruck aus der natürlichen Ueberlegenheit des Erwachsenen. Eben hieran aber muß zuweilen erinnert werden. Schon mit der Aufsicht, wie sie auch eingerichtet sein möge, muß ein entsprechendes Verfahren gegen die Zöglinge verbunden werden. Nicht über die Folgsamen, wohl aber in Ansehung derer, die wiederholten Ungehorsam zeigten, muß in Schulen ein Buch geführt werden, um aufzuzeichnen, was sie verfehlten. Hier ist noch nicht von Zensuren inbezug auf eigentliche Erziehung die Rede, sondern nur von dem, was man gewöhnlich Disziplin zu nennen pflegt, während es in der That nur die gute Ordnung einer Schule betrifft, von welcher die Schüler sich sollen regieren lassen.

In der häuslichen Erziehung wird eine solche Buchführung selten nöthig, doch zuweilen nützlich sein; der einzelne Zögling weiß zwar ohnehin, daß man ihn nicht aus den Augen verliert; allein es verstärkt die Erinnerung, wenn die Verweise, die er sich zuzieht, aufgezeichnet werden.

§. 51.

Die körperlichen Züchtigungen, welche da einzutreten pflegen, wo Verweise nicht mehr helfen, würde man umsonst ganz zu verbannen suchen; sie müssen aber so selten sein, daß sie mehr aus der Ferne gefürchtet, als wirklich vollzogen werden.

Es schadet dem Knaben nicht, wenn er sich erinnert, als Kind einmal die Ruthe bekommen zu haben. Es schadet ihm auch nicht, wenn er die Unmöglichkeit, jetzt noch Stockschläge zu bekommen, in gleichen Rang stellt mit der Unmöglichkeit, daß Er selbst eine solche Behandlung sich zuziehn könnte. Aber schaden würde ihm allerdings eine so heftige Reizung des Ehrgefühls, wenn er schon den körperlichen Schmerz wenig achten möchte. Und im höchsten Grade verderblich ist, was gleichwohl noch hie und da vorkommt, wenn Kinder, die schon gegen Schläge abgehärtet sind, noch von neuem geschlagen werden. Die roheste Unempfindlichkeit ist die Folge; und kaum zu hoffen, daß eine lange Nachsicht, die nun unvermeidlich wird, das natürliche Gefühl wieder aufkommen lassen könne.

Etwas anders verhält es sich, den Hunger auf einige Stunden wirken zu lassen. Hier geschieht nur eine Entziehung, aber keine unmittelbar empörende Handlung.

Bekanntlich aber ist Beraubung der Freiheit die gewöhnlichste Züchtigung; und mit Recht, falls sie gehörig dem Vergehen angepaßt

wird. Auch läßt sie die manigfaltigsten Abstufungen zu, von dem kleinen Knaben, den man in den Winkel stellt, bis zur Einsperrung in ein finsteres Zimmer, wohl gar mit auf dem Rücken gebundenen Händen. Nur darf, verschiedener Bedenklichkeiten wegen, die Strafe nicht lange dauern; eine ganze Stunde ist schon viel, wenn nicht Aufsicht hinzukommt; auch muß der Platz gehörig gewählt werden.

§. 52.

So harte Züchtigungen, wie Entfernung vom Hause, Ausschließung aus einer Lehranstalt, wird man nur in äußersten Nothfällen anwenden; besonders da sichs fragt, wo denn der Ausgeschlossene bleiben, — ob er etwan einer andern Lehranstalt zur Last fallen soll? Wofern mit der Versetzung zugleich Freiheit an einem neuen Orte eintritt, so wird meistens die alte Unordnung sich erneuern. Es muß also in solchen Fällen eine sehr strenge Aufsicht, verbunden mit neuen Beschäftigungen, hinzukommen; eine neue Umgebung muß den alten verdorbenen Gedankenkreis in Vergessenheit bringen.

§. 53.

Daß Auktorität und Liebe die Regierung mehr sichern als alle harten Mittel, ist sehr bekannt. Auktorität aber kann sich nicht jeder nach Belieben schaffen; es gehört dazu sichtbare Ueberlegenheit des Geistes, der Kenntnisse, des Körpers, der äußern Verhältnisse. Liebe gutartiger Zöglinge zu erwerben, ist zwar durch ein gefälliges Betragen im Laufe einer längern Zeit möglich; aber gerade da, wo die Regierung am nöthigsten wird, hört die Gefälligkeit auf, und die Liebe darf nicht durch schwache Nachsicht erkauft werden; sie hat nur einen Werth, wenn sie mit nothwendiger Strenge besteht.

§. 54.

Im Ganzen genommen ist die Regierung im frühern Kindesalter, wenn man nicht Kränklichkeit zu schonen hat, leicht; und nachdem einmal an Folgsamkeit gewöhnt worden, läßt sich die Regierung auch leicht fortsetzen; nur darf sie nicht unterbrochen werden. Sind aber die Kinder auch nur kurze Zeit (wenige Tage) sich selbst oder fremden Personen überlassen gewesen, so wird die Veränderung schon merklich; es kostet Mühe, die Zügel wieder anzuziehn, und es darf nicht zu plötzlich geschehn.

War die Jugend einmal verwildert und soll sie nun wieder in Ordnung gebracht werden, so zeigt sich die Verschiedenheit der Individuen. Einige lassen sich bei mäßiger Nachsicht durch ein freundliches Betragen zu zweckmäßiger Beschäftigung zurückführen; einige sind besonnen genug, um Drohungen zu fürchten, Strafen zu vermeiden; aber es ist zu besorgen, daß man Einzelne finden werde, die nur darauf sinnen, der Aufsicht zu entgehen, sollten sie auch in eine peinliche Lage gerathen.

Wo Familienanhänglichkeit fehlt, kann die Gefahr schon im Knabenalter schnell wachsen, im Jünglingsalter die Schwierigkeit unüberwindlich werden.

§. 55.

In der Regel muß man darauf gefaßt sein, daß die Jugend versuchen werde, die Schranken zu erweitern, sobald sie dieselben empfindet. Ist sie nach Wunsch beschäftigt, und sind die Schranken gleichförmig fest, so werden die Versuche dagegen zwar bald aufgegeben, aber sie erneuern sich. Bei zunehmenden Jahren ändern sich die Beschäftigungen, und die Schranken müssen allmählich erweitert werden. Es kommt nun darauf an, ob inzwischen die Erziehung weit genug vorgeschritten sei, damit die Regierung entbehrlicher werde. Alsdann richten sich die gewünschten Beschäftigungen nach den Aussichten, die ein junger Mensch seinem Stande und Vermögen gemäß, in Verbindung mit natürlichen Fähigkeiten und erworbenen Kenntnissen, für seine Zukunft geöffnet findet. Solche, für ihn zweckmäßige Beschäftigungen zu begünstigen, hingegen die bloßen Liebhabereien und Genießungen auf das Unschädliche zu beschränken, bleibt auch jetzt noch das Amt der Regierung, die nicht zu früh ganz darf aus den Händen gegeben werden; besonders dann nicht, wenn die Umgebung so beschaffen ist, daß sie Verführung besorgen läßt.

Zweiter Abschnitt.

Unterricht.

Erstes Kapitel.

Vom Verhältnisse des Unterrichts zur Regierung und Zucht.

§. 56.

Von den Beschäftigungen, worauf die Regierung der Kinder beruhet, bietet der Unterricht einen Theil dar, welcher nach Verschiedenheit der Umstände größer oder kleiner ist.

Die Kinder müssen in jedem Falle beschäftigt sein, weil der Müßiggang zum Unfug und der Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit, (etwa Handwerks- oder Feldarbeit,) desto besser. Und noch besser, wenn durch die Beschäftigung etwas gelehrt und gelernt wird, welches zur Bildung für die Zukunft beiträgt. Aber nicht alle Beschäftigung ist Unterricht; und wo schon die Regierung der Kinder schwierig wird, da ist nicht immer das Lernen die passendste Beschäftigung. Manche heranwachsende Knaben kommen eher in Ordnung beim Handwerker oder beim Kaufmann oder beim Oekonomen, als in der Schule[59]). Die Regierung hat einen weitern Umfang als der Unterricht.

§. 57.

Der Unterricht hat das mit der Zucht gemein, daß beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken[132]), während die Regierung das Gegenwärtige besorgt. Hier aber ist eine Unterscheidung nöthig; denn bei weitem nicht aller Unterricht ist pädagogisch. Was des Erwerbs und Fortkommens wegen, oder aus Liebhaberei gelernt wird, dabei kümmert man sich nicht um die Frage: ob dadurch der Mensch besser oder schlechter werde. Wie er nun einmal ist, so hat er, gleichviel ob zu guten, schlechten, gleichgiltigen Zwecken, die Absicht, solches oder anderes zu lernen; und für ihn ist derjenige Lehrmeister der rechte, der ihm *tuto, cito, iucunde* die verlangte Geschicklichkeit beibringt[133]). Von solchem Unterricht wird hier nicht geredet, sondern nur vom erziehenden Unterricht.

§. 58.

Der Werth des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, sondern im Wollen. Aber es giebt kein selbständiges Begehrungsvermögen, sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise; das heißt, zwar nicht in den Einzelnheiten dessen, was einer weiß, wohl aber in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat. Aus demselben Grunde nun, weshalb in der Psychologie eher vom Vorstellen als vom Begehren und Wollen gehandelt wird, muß in der Pädagogik die Lehre vom Unterricht vorangehn, und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen.

Anmerkung. Früher unterschied man nicht einmal die Regierung von der Zucht, so offenbar es auch ist, daß Gegenwärtiges dringender ist als Künftiges. Noch weniger fand der Unterricht seine rechte Stelle; das Mehr oder Weniger des Wissens, als Nebensache in Vergleich mit der persönlichen Ausbildung betrachtet, kam zuletzt an die Reihe, nachdem zuvor von der Erziehung war gehandelt worden, wie wenn diese ohne Unterricht bestehn könnte[134]). In den letzten Dezennien dagegen verlangte man eine verstärkte Thätigkeit der Schulen, zunächst der Gymnasien. Die *humaniora* sollten Humanität bringen. Man begriff, daß von Seiten der Kenntnisse dem Menschen leichter beizukommen ist, als von der Seite der Gesinnungen, und daß über die ersten examinirt werden kann, nicht aber in Ansehung der zweiten. Nun wurde dem Unterricht die Zeit zu kurz, was die alten lateinischen Schulen wenig gefühlt hatten. Nun berathschlagte man über das Mehr oder Minder für jede Wissenschaft. Wir werden uns vorzugsweise mit der Verbindung der Studien beschäftigen, denn was einzeln stehen bleibt, hat wenig Bedeutung.

§. 59.

Dem erziehenden Unterrichte liegt alles an der geistigen Thätigkeit, die er veranlaßt. Diese soll er vermehren, nicht vermindern; veredeln, nicht verschlechtern.

Anmerkung. Verminderung entsteht, wenn unter vielem Lernen, Sitzen, — besonders unter dem oft unnützen Schreiben in allerlei Schulbüchern — die Körperbildung in solcher Art leidet, daß früher oder später Nachtheile für die Gesundheit erfolgen. Daher neuerlich eine Begünstigung gymnastischer Uebungen, bei denen aber die Heftigkeit der Bewegungen kann übertrieben werden. Verschlechterung entsteht, wenn das Wissen zur Ostentation und zur Erlangung äußerer Vortheile dient: die nachtheilige Seite mancher öffentlichen Prüfungen. Die Schulen sollten nicht genöthigt sein, alles zu zeigen, was sie leisten. — Wenn der Unterricht auf solche Weise gegen einen Zweck wirkt, so setzt er sich überdies mit der Zucht in Widerstreit, welche für die ganze Zukunft des Zöglings dahin zu sehen hat, *ut sit mens sana in corpore sano*[135]).

§. 60.

Wäre alle geistige Thätigkeit von einerlei Art, so wäre es gleichgiltig, mit welchen Gegenständen der Unterricht die Jugend beschäftigte. Das Gegentheil ergiebt sich schon aus der Erfahrung, welche zeigt, daß die Talente der Menschen manigfaltig verschieden sind. Der Unterricht darf aber auch nicht so verschieden sein, wie die hervorragenden Talente; wie schon daraus erhellet, daß alsdann alles, was in jedem Zöglinge sich minder regt, bei ihm ganz vernachlässigt und vielleicht erdrückt werden würde. Vielmehr muß der Unterricht manigfaltig, und mit dieser Manigfaltigkeit für viele in so fern gleichartig sein, als er dazu beitragen kann, das Ungleiche in den geistigen Richtungen zu verbessern.

§. 61.

Es ist also nicht der Willkür und der Konvenienz zu überlassen, was gelehrt und gelernt werden solle; und hiedurch unterscheidet sich der Unterricht auffallend von der Regierung der Kinder, indem für diese ziemlich einerlei ist, womit man beschäftige, wenn nur dem Müßiggange vorgebeugt wird.

Anmerkung. Aus manchen Häusern werden die Kinder nur darum in die Schule geschickt, weil sie im Wege sind, und nicht müßig sein sollen. Da wird die Schule so angesehen, als ob sie vorzugsweise regieren, dann auch gelegentlich etwas Nützliches beibringen sollte, ohne Begriff von wahrer geistiger Bildung. Umgekehrt bemerken die Schulen nicht immer, daß sie doch auch beschäftigen, — und daß in der Beschäftigung Maß zu halten nöthig ist.

Zweites Kapitel.

Zweck des Unterrichts.

§. 62.

Der letzte Endzweck des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend. Allein das nähere Ziel, welches, um den Endzweck zu er-

reichen, dem Unterricht insbesondre muß gesteckt werden, läßt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse angeben. Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem bloßen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrath, der auch mangeln könnte, ohne daß der Mensch darum ein andrer wäre. Wer dagegen sein Gewußtes festhält und zu erweitern sucht, der interessirt sich dafür. Weil aber diese geistige Thätigkeit manigfaltig ist (§. 60), so muß die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte Vielseitigkeit liegt.

§. 63.

Man kann zwar ein mittelbares Interesse vom unmittelbaren unterscheiden. Allein das mittelbare Interesse führt, je mehr es vorherrscht, auf Einseitigkeit, wo nicht gar auf Egoismus. Den Egoisten interessirt alles nur in so weit, als es ihm Vortheil oder Nachtheil bringt. Der Einseitige nähert sich dem Egoisten, auch wenn er es selbst nicht merkt; denn er bezieht alles auf den engen Kreis, für den er lebt und denkt. In diesem Kreise liegt nun seine geistige Kraft; was ihn als Mittel zu seinen beschränkten Zwecken interessirt, wird Last für jene Kraft.

§. 64.

In Ansehung des Begriffs der Tugend ist zu erinnern, daß zwar Vielseitigkeit auch des unmittelbaren Interesse, wie es der Unterricht erzeugen soll, noch lange nicht Tugend ist, daß aber umgekehrt, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit, desto weniger an Tugend — vollends in der Manigfaltigkeit ihres möglichen Wirkens — zu denken ist. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein. Die Köpfe müssen geweckt werden.

Anmerkung. Schon oben (§. 17) ist bemerkt, daß für den Erzieher die Idee der Vollkommenheit unter den übrigen praktischen Ideen hervortritt als die nächste, welche er zu beachten hat. Nun kommt für diese Idee dreierlei in Betracht: Energie, Ausbreitung, Verbindung der geistigen Strebungen*). Die Energie wird durch das Wort Interesse angezeigt; die Ausbreitung kommt der Vielseitigkeit zu; was die Verbindung anlangt, so wird hierüber das Nähere sogleich folgen.

§. 65.

Nicht bloß Einseitigkeit, sondern auch Zerstreuung ist ein Gegentheil der Vielseitigkeit. Tugend ist Eigenschaft der Person; Vielseitigkeit soll Grundlage der Tugend sein[136]); gewiß also darf die Einheit des persönlichen Bewußtseins nicht darunter leiden. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken; und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohl geordnetes Wissen in allen

*) Praktische Philosophie im zweiten Kapitel.

Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenhält.

Die beiden Begriffe der Vielseitigkeit und des Interesse müssen jetzt mit den nöthigen praktischen Bemerkungen begleitet werden.

Drittes Kapitel.

Bedingungen der Vielseitigkeit.

§. 66.

Es leuchtet sogleich ein, daß eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Uebersicht, Zueignung erfolgen (§. 65). Darum ein Wechsel der Vertiefung und Besinnung[144]). Denn wie die Auffassung des Manigfaltigen nur allmählich geschehn kann, so auch die Vereinigung.

§. 67.

Man findet Lehrer, welche den größten Werth auf pünktliches Auseinandersetzen des Kleinern und Kleinsten legen, und auf ähnliche Weise das Gesagte von den Schülern wiederholen lassen. Andre unterrichten lieber gesprächsweise, und vergönnen auch ihren Schülern viel Freiheit im Ausdruck. Noch andre verlangen vorzugsweise die Hauptgedanken, diese aber in genauer Bestimmtheit und vorgeschriebenem Zusammenhange. Manche endlich sind nicht eher zufrieden, als bis ihre Schüler sich im regelmäßigen Denken selbstthätig üben.

Hieraus können zwar verschiedene Lehrweisen entstehn; es ist aber nicht nöthig, daß eine derselben als Gewöhnung vorherrsche und die andern ausschließe; vielmehr kann man fragen, ob nicht jede derselben zur vielseitigen Bildung einen Beitrag leiste? Denn wo vieles soll gefaßt werden, da bedarf es der Auseinandersetzung, um nicht in Verwirrung zu gerathen; weil es aber auch der Vereinigung bedarf, so mag diese gesprächsweise beginnen, durch Hervorheben der Hauptgedanken fortschreiten, im regelmäßigen Selbstdenken sich vollenden. Klarheit, Assoziation, System, Methode.

§. 68.

Bei näherer Betrachtung findet sich, daß diese verschiedenen Lehrweisen einander nicht ausschließen dürfen, daß sie vielmehr bei jedem, kleinern oder größern, Kreise von Lehrgegenständen einander folgen müssen; und zwar in der angegebenen Ordnung[137]). Denn:

Erstlich: der Anfänger kann nur langsam gehn; und die kleinsten Schritte sind für ihn die sichersten; er muß bei jedem Punkte so lange verweilen, als für ihn nöthig ist, um das Einzelne bestimmt aufzufassen. Während dieser Verweilung muß er seine Gedanken ganz darauf richten.

Daher beruht für den ersten Anfang die Lehrkunst vorzüglich darauf, daß der Lehrer den Gegenstand in die kleinsten Theile zu zerlegen wisse, um nicht Sprünge zu machen, ohne es selbst zu merken.

Zweitens: was die Verbindung anlangt, so kann diese nicht bloß, und am wenigsten zuerst, systematisch vollzogen werden. Im System hat jeder Punkt seine bestimmte Stelle; an dieser Stelle ist er mit andern Punkten, die zunächst liegen, zunächst verbunden; aber auch von andern entferntern Punkten um eine bestimmte Distanz getrennt, und mit denselben nur durch bestimmte Mittelglieder verbunden, auch ist die Art dieser Verbindung nicht überall die nämliche. Ueberdies soll ein System nicht bloß gelernt, sondern auch gebraucht, angewendet, oftmals durch neue Zusätze, welche an gehörigen Orten einzuschalten sind, vervollständigt werden. Dies erfodert, daß man geübt sei, von jedem beliebigen Punkte ausgehend zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen. Darum soll ein System theils vorbereitet, theils eingeübt werden. Die Vorbereitung liegt in der Assoziation, die Uebung im methodischen Denken muß nachfolgen.

§. 69.

Für den Anfang, so lange Klarheit des Einzelnen die Hauptsache ist, passen kurze, möglichst verständliche Worte, und es wird oft rathsam sein, diese von einigen, (wo nicht von allen) Schülern sogleich, nachdem sie gesprochen worden, genau wiederholen zu lassen. (Bekanntlich ist sogar taktmäßiges Zugleichsprechen aller Schüler, nicht ganz ohne Erfolg, in manchen Schulen versucht worden; und für die ersten Stufen des Unterrichts jüngerer Kinder kann es mitunter zweckmäßig sein).

Für die Assoziation ist freies Gespräch die beste Weise; weil hiedurch der Lehrling Gelegenheit bekommt, die zufällige Verbindung der Gedanken zum Theil so, wie es ihm gerade am leichtesten und bequemsten fällt, zu versuchen, zu verändern, zu vervielfältigen, und nach seiner Art sich das Gelernte anzueignen. Dadurch wird der Steifheit vorgebeugt, welche aus dem bloß systematischen Lernen entsteht.

Dagegen verlangt das System einen mehr zusammenhängenden Vortrag; und die Zeit des Vortrags muß sich von der Zeit der Wiederholung bestimmter absondern. Durchs Hervorheben der Hauptgedanken wird das System den Vorzug geordneter Kenntnisse fühlbar machen, durch größere Vollständigkeit die Summe der Kenntnisse vermehren. Beides wissen die Lehrlinge nicht zu schätzen, wenn der systematische Vortrag zu früh kommt.

Uebung im methodischen Denken wird der Schüler durch Aufgaben, eigne Arbeiten, und deren Verbesserung erlangen. Denn hieran muß sich zeigen, ob der Lehrling die Hauptgedanken richtig gefaßt hat, ob er sie in dem Untergeordneten wieder zu erkennen und darauf anzuwenden im Stande ist.

§. 70.

Was hier von der anfänglichen Zerlegung und allmählichen Verbindung des Lehrstoffs gesagt worden, das paßt im Kleinen und im Großen auf die verschiedensten Lehrgegenstände und Fächer; es muß aber gemäß den Gegenständen und Altersstufen der Zöglinge noch manigfaltige nähere Bestimmungen annehmen. Vorläufig ist im allgemeinen daran zu erinnern, daß der Unterricht einen Theil der Beschäftigungen übernimmt, welche schon der Regierung wegen nothwendig sind (§. 56). Nun pflegt aber der Unterricht, je länger anhaltend er gegeben wird, um desto eher zu ermüden, wiewohl nach Verschiedenheit der Schüler mehr oder minder. Je mehr er sie ermüdet, desto weniger leistet er als Beschäftigung. Schon hieraus erhellet die Nothwendigkeit der Pausen und der Abwechselungen. Ist der Schüler an bestimmten Gegenständen wirklich ermüdet, (nicht bloß unlustig,) so muß man, so weit thunlich, dies Gefühl erst vorübergehn, wenigstens sich mildern lassen, ehe man die nämlichen Gegenstände in etwas veränderter Form weiter bearbeitet[138]. Damit hiezu Zeit genug sei, muß der systematische Vortrag in manchen Fällen weit später eintreten als der erste Unterricht in den Elementen; und umgekehrt, die Elemente müssen oft in Hinsicht ihrer allerersten Anfänge weit früher wenigstens *berührt* werden, ehe an einen zusammenhängenden Unterricht zu denken ist. Manche Lehre will aus weiter Entfernung vorbereitet sein.

Viertes Kapitel.

Bedingungen des Interesse.

§. 71.

Interesse ist Selbstthätigkeit. Das Interesse soll vielseitig sein; also verlangt man eine vielseitige Selbstthätigkeit. Aber nicht alle Selbstthätigkeit ist erwünscht, sondern nur die rechte im rechten Maße; sonst brauchte man lebhafte Kinder nur sich selbst zu überlassen; man brauchte sie nicht zu erziehen und nicht einmal zu regieren. Der Unterricht soll ihre Gedanken und Bestrebungen *richten*, aufs Rechte lenken; indem das geschieht, macht er sie zum Theil passiv; aber die Passivität soll auch nicht erdrücken, vielmehr das Bessere anregen.

Hier ist eine psychologische Unterscheidung nöthig, die zwischen *gehobenen* und *frei steigenden* Vorstellungen. Gehobene Vorstellungen zeigen sich im Auffagen des Gelernten; frei steigende in den Phantasien und Spielen. Dasjenige Lernen, welches bloß zum Auffagen führt, macht die Kinder größtentheils passiv; denn es verdrängt, so lange es dauert, die Gedanken, welche sie sonst würden gehabt haben. Im Phantasiren und Spielen aber, also auch in demjenigen Unterricht, welcher hier nachklingt, ist die freie Thätigkeit vorherrschend.

Die angegebene Unterscheidung ist nicht so zu verstehen, als ob dadurch zwei Fächer gemacht würden, in welchen die Vorstellungen, ein für allemal gesondert, nothwendig stehen blieben. Aus solchen Vorstellungen, welche gehoben werden müssen, weil sie nicht von selbst kommen, können bei allmählicher Verstärkung frei steigende werden. Darauf ist aber nicht zu rechnen, wenn nicht der Unterricht es allmählich fortschreitend dahin bringt.

§. 72.

Der Lehrer soll während des Unterrichts darauf achten, ob ihm die Vorstellungen der Schüler frei steigend entgegen kommen, oder nicht. Im ersten Falle nennt man sie aufmerksam, und der Unterricht hat ihr Interesse für sich. Im andern Falle ist zwar die Aufmerksamkeit noch nicht immer wirklich erloschen; auch läßt sie sich eine Zeitlang noch erzwingen, bevor wirkliche Ermüdung eintritt; aber es schwebt in Frage, ob der Unterricht für die nämlichen Gegenstände künftig noch Interesse bewirken könne.

Die Aufmerksamkeit ist für die Erziehung ein so wichtiger Gegenstand, daß ihr eine ausführlichere Betrachtung muß gewidmet werden[139]).

§. 73.

Zuerst ist das Aufmerken zu unterscheiden vom Merken; welches wiederum in doppeltem Sinne gebraucht wird. Etwas merken heißt spüren, was verborgen oder kaum wahrzunehmen ist; dies geschieht durch die Stärke der von innen entgegen kommenden Vorstellungen. Sich etwas merken heißt einprägen, wie beim Memoriren geschieht.

Die Aufmerksamkeit im allgemeinen ist die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatze ab; der Lehrer bewirkt sie oft durch Ermahnungen oder Drohungen. Weit erwünschter und erfolgreicher ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit; sie muß durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden; in ihr liegt das Interesse, welches wir beabsichtigen.

§. 74.

Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt wieder in die primitive und die apperzipirende. Die letztere ist es, welche beim Unterricht am allermeisten wichtig wird; aber sie stützt sich auf jene erste, deren Bedingungen auch fortwährend in Betracht kommen.

Apperzeption oder Aneignung geschieht durch früher erworbene, jetzt hinzutretende Vorstellungen; am stärksten (wiewohl nicht unbedingt am besten) durch die frei steigenden. Hievon ist weiterhin zu reden (§. 77); vorläufig ist klar, daß dem apperzipirenden Aufmerken ein primitives muß vorausgesetzt werden; sonst wären die apperzipirenden Vorstellungen niemals entstanden.

§. 75.

Das primitive oder ursprüngliche Aufmerken hängt zuerst ab von

der Stärke der Wahrnehmung. Helle Farben, lautes Sprechen wird leichter bemerkt als Dunkles und leise Töne. Allein man darf hieraus nicht schließen, daß die stärksten Wahrnehmungen auch am zweckmäßigsten wären; denn sie stumpfen die Empfänglichkeit schnell ab; und im Laufe der Zeit können schwache Wahrnehmungen ein eben so starkes Vorstellen erzeugen als diejenigen, welche sich anfangs aufdringen. Daher muß schon hier ein mittleres Maß gesucht werden. Jedoch ist bei Kindern durchgehends die wirkliche sinnliche Anschauung, wäre es auch nur einer Abbildung, wenn der Gegenstand selbst nicht zu erlangen ist, — der bloßen Beschreibung vorzuziehn.

Wenn aber Vorstellungen von entgegengesetzter Art in den Köpfen der Schüler eben jetzt vorhanden sind — wären sie auch durch den Unterricht selbst dargeboten worden, — so wirken diese als Hindernisse wider das Neue, was nun sollte gemerkt werden. Gerade dies ist die Ursache, weshalb Klarheit der Auffassung nicht gewonnen wird, wenn der Unterricht so schnell eins aufs andre häuft; und daher ist es nöthig, bei Anfängern alles so sehr zu vereinzeln, zu zerlegen, und schrittweise durchzugehn, bis sie es bequem fassen können (§. 68).

Ein anderes Hinderniß des Aufmerkens ist mehr vorübergehend, kann aber gleichfalls sehr schädlich werden. Es macht nämlich einen großen Unterschied, ob die eben vorhandenen Vorstellungen unter sich im Gleichgewichte sind oder nicht. Lange Perioden im Sprechen und in Büchern werden schwerer aufgefaßt als kurze, weil sie vieles aufregen, was zwar zusammen gehört, aber eine Bewegung der Gedanken hervorbringt, die nicht sogleich zur Ruhe kommt. Wie nun die gehörige Interpunktion beim Lesen und Schreiben muß beobachtet werden, und wie diese leichter wird in kurzen als in langen Perioden: so müssen überhaupt im Unterrichte gewählte Absätze und Ruhepunkte vorkommen, bei welchen der Schüler hinreichend verweilen kann. Sonst drängen die zu sehr angehäuften Gedanken auf das Nächstfolgende, dies wieder auf das Folgende, und es entsteht ein Zustand, wobei die Schüler endlich nichts mehr hören.

§. 76.

Will man nun die angegebenen vier Hauptpunkte — Stärke des sinnlichen Eindrucks, Schonung der Empfänglichkeit, Vermeidung des schädlichen Gegensatzes gegen schon vorhandene Vorstellungen, Abwarten des wiederhergestellten Gleichgewichts unter den aufgeregten Vorstellungen, — alle zugleich im Unterricht beachten: so findet sich, daß es schwer hält, allen diesen Rücksichten zugleich zu genügen. Um die Empfänglichkeit zu schonen, darf man einerlei nicht zu lange darbieten; die Eintönigkeit ermüdet. Aber springt man zu etwas anderem über, so findet sich oft, daß dies dem Vorigen zu fremdartig ist, und daß die früheren Gedanken noch nicht weichen wollen. Wartet man zu lange, so wird der Vortrag schleppend; bietet der Unterricht zu wenig Manigfaltiges

dar, so wird er langweilig; die Schüler denken an etwas anderes, und hiemit ist ihr Aufmerken vollends verloren.

Es ist sehr nöthig, anerkannt musterhafte Schriftsteller zu studiren, um von ihnen zu lernen, wie sie den Schwierigkeiten ausgewichen sind. Für den Ton des frühern Unterrichts muß man sich besonders an populäre Autoren wenden, z. B. an den Homer, dessen Art zu erzählen dagegen für Herangewachsene, die sich noch nicht auf eine frühere Stufe zurückzuversetzen wissen, zu breit und zu kindlich ist. Doch läßt sich im allgemeinen bemerken, daß Schriftsteller, deren Vortrag klassisch ist, nicht leicht Sprünge machen, aber auch nie ganz stillstehn. Ihre Darstellung ist ein kaum merkliches, wenigstens immer bequemes Fortschreiten, wobei der nämliche Gedankenfaden lange festgehalten, und dennoch allmählich bis zu den stärksten Kontrasten fortgeführt wird. Schlechte Schriftsteller dagegen häufen die grellsten Gegensätze unbehutsam aufeinander, und erreichen nichts anderes, als die natürliche Folge, daß entgegengesetzte Vorstellungen einander verdrängen und den Geist leer lassen. Dasselbe hat ein Lehrer zu fürchten, der durch bunten Vortrag glänzen will.

§. 77.

Das apperzipirende oder aneignende Merken (§. 74) ist zwar nicht das erste; doch zeigt es sich schon bei kleinen Kindern, wenn sie in einem, ihnen sonst unverständlichen Gespräch der Erwachsenen einzelne bekannte Worte vernehmen, und laut wiederholen; wenn sie, etwas später, im Bilderbuche bekannte Gegenstände nach ihrer Weise benennen; noch später beim Lesenlernen, wenn sie aus dem Buche einzelne Namen herausreißen, womit ihre Erinnerung zusammentrifft; und so in unzähligen Beispielen. Man sieht hier plötzlich Vorstellungen aus dem Innern hervorbrechen, um sich mit dem Gleichartigen, was sich eben darbietet, zu vereinigen. Eben dies Apperzipiren nun muß während alles Unterrichts in beständiger Thätigkeit sein. Denn der Unterricht hat nur Worte mitzutheilen; die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruhet, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen. Aber die Worte wollen nicht bloß verstanden sein, sie wollen interessiren. Dazu gehört ein höherer Grad, und eine größere Leichtigkeit der Apperzeption.

Gedichte, welche allgemein gefallen, wirken nicht dadurch, daß sie etwas Neues lehren. Was man schon weiß, das malen sie aus*); was jeder fühlt, sprechen sie aus. Die vorhandenen Vorstellungen werden gehoben, erweitert und verdichtet, hiemit geordnet und verstärkt. Umgekehrt, wo Fehler apperzipirt werden (Druckfehler, Sprachfehler, unrichtige Zeichnungen, falsche Töne, u. dgl.), da entsteht eine Störung im Ablaufen der Vorstellungsreihen, die sich nun nicht gehörig verweben

*) Als Homer und Sophokles dichteten, da waren ohne Zweifel trojanische nnd thebanische Geschichten längst bekannt. Die größten Dichter wählen historische Grundlagen.

können. Hieraus läßt sich erkennen, wie der Unterricht wirken, und was er vermeiden muß, um zu interessiren.

Anmerkung. Das apperzipirende Merken ist für den Unterricht so wichtig, daß hier noch etwas darüber soll beigefügt werden. Den höchsten Grad dieses Merkens bezeichnen die Worte Schauen, Spüren, Horchen, Tasten. Dabei ist die Vorstellung des Gegenstandes, welcher beobachtet wird, schon im Bewußtsein gegenwärtig, auch die Vorstellung der Klasse von Wahrnehmungen, welche von ihm erwartet werden; es kommt nun auf die erfolgenden Wahrnehmungen an, auf ihre Gegensätze, Verbindungen, und Reproduktionen; diese können ungehindert die von ihnen abhängenden Gemüthszustände bewirken, indem das Fremdartige schon entfernt ist und fern gehalten wird. Man gehe von diesem höchsten Grade rückwärts zu niedern Graden des Merkens. Dann ist die Vorstellung des Gegenstandes noch nicht, oder doch nicht vorzugsweise, gegenwärtig, sie muß erst selbst reproduzirt oder doch mehr gefördert werden. Es kommt in Frage, ob dies unmittelbar, oder nur mittelbar gelingen könne. Im ersten Falle muß sie an sich stark genug, im zweiten hinreichend mit andern Vorstellungen, die sich unmittelbar erwecken lassen, verbunden sein; und die Hindernisse der Reproduktion müssen sich überwinden lassen.

Ist das apperzipirende Merken schon im Gange, so soll es benutzt, und nicht gestört werden. Die Rede muß dahin fortlaufen, wo sie erwartet wird, bis die Erwartungen befriedigt sind; die Lösungen müssen den Aufgaben sichtbar entsprechen; alles muß in einander greifen. Gestört wird das Merken durch unzeitige Pausen und fremdartige Einmischungen; gestört wird es auch durch Apperzeptionen, welche das ins Licht stellen, was im Schatten bleiben sollte. Dahin gehören Worte, die sich zu oft wiederholen; angewöhnte Redensarten; alles was die Sprache auf Kosten der Sache hervorhebt, selbst Reime, Versglieder und rhetorischer Schmuck am unrechten Orte.

Man muß aber auch das gar zu Einfache vermeiden. Die Apperzeption desselben ist gleich am Ende; es beschäftigt nicht. Die Fülle dessen, was sich zusammenfassen läßt, soll man suchen.

Eine Hauptregel ist, die Schüler unmittelbar bevor sie selbst arbeiten sollen, in den Gedankenkreis zu versetzen, welchem die Arbeit angehört; besonders beim Anfange einer Lehrstunde durch eine kurze Uebersicht dessen, was gelesen oder vorgetragen werden wird.

§. 78.

Der Unterricht hat Erfahrung und Umgang zu ergänzen (§. 36); diese seine Grundlagen müssen schon vorhanden sein; wo sie es nicht sind, müssen sie zuerst, und in gehöriger Tüchtigkeit geschafft werden; was daran fehlt, ist ein Verlust für den Unterricht, denn es fehlt an den Gedanken, welche die Lehrlinge selbst in die Rede des Lehrers hineinlegen müssen.

Wie nun Erfahrung und Umgang, so muß auch das früher Gelernte durch den spätern Unterricht ergänzt werden. Dies aber setzt eine solche Anlage des gesamten Unterrichts voraus, daß immer das Spätere schon das Frühere vorfinde, mit welchem es sich verbinden soll.

§. 79.

Der gewöhnliche Unterricht, zu wenig bekümmert um die vorhandenen Vorstellungen der Schüler, indem er nur das, was zu lernen ist, im Auge hat, pflegt sich um die nöthige Aufmerksamkeit erst dann zu bemühen, wann sie schon mangelt, und sein Fortgang dadurch aufgehalten wird. Er wendet sich also an das willkürliche Aufmerken (§. 73), welches nun durch Aufmunterungen oder noch öfter durch Verweise und Strafen soll erreicht werden. Hiemit tritt ein mittelbares Interesse (§. 63) an die Stelle des unmittelbaren; und der Vorsatz des Schülers, aufmerksam zu sein, schafft keine starke Auffassung, wenig Zusammenhang des Gelernten, wankt unaufhörlich, und macht oft genug dem Ueberdrusse Platz.

Im günstigsten Falle, wenn der Unterricht gründlich ist, (also der Wissenschaft entspricht), gewinnen die Elementarkenntnisse allmählich hinreichende Festigkeit im Geiste des Schülers, damit in spätern Jahren darauf gebaut werde, d. h. damit aus den Elementarkenntnissen sich eine apperzipirende Vorstellungsmasse bilde, welche den spätern Studien zu Hilfe komme. Solcher Vorstellungsmassen kann es mehrere geben; jede für sich aber bildet eine eigne Art von einseitiger Gelehrsamkeit; wobei sich noch fragt, ob hierin wenigstens ein unmittelbares Interesse liege? Denn wofern dies Interesse erst in den Jünglingsjahren erwachen soll, nachdem das Knabenalter zur Einprägung der Vorkenntnisse verwendet war: so ist die Hoffnung nicht groß. Die Aussichten auf künftigen Stand und Erwerb eröffnen sich; die Examina stehn bevor.

§. 80.

Man darf jedoch nicht übersehen, daß die primitive und die apperzipirende Aufmerksamkeit (§. 75—78) auch bei der besten Methode nicht von jedem Individuum im hinreichenden Grade können erlangt werden; alsdann muß die willkürliche, also der Vorsatz des Schülers, in Anspruch genommen werden. Hiebei darf es nicht bloß auf Lohn und Strafe ankommen, sondern hauptsächlich auf Gewohnheit und Sitte; also hängt hier der Unterricht mit Regierung und Zucht zusammen. Bei allem solchen Lernen, welches anfangs nicht ganz ohne Zwang geschieht, kommt es vorzüglich darauf an, daß der Lehrling bald seine Fortschritte selbst wahrnehme. Die einzelnen Schritte müssen sehr bestimmt und zweckmäßig angegeben, dabei leicht ausführbar sein, und einander langsam folgen. Der Unterricht muß hiebei sehr pünktlich, gemessen, ernst und geduldig sein.

§. 81.

Am meisten wird das willkürliche Aufmerken für Gedächtnißsachen verlangt, welchen ohnehin das Interesse, selbst wenn es entgegenkommt, nicht immer ganz zusagt. Denn die frei steigenden Vorstellungen (§. 71, 72) haben eine eigne Bewegung, welche das Gegebene überschreitend zu Erschleichungen führen kann. Zum Beobachten gehört einige Selbstbeherrschung; eben so zum absichtlichen Memoriren. Hiebei kommt in Frage, welche Stelle man dem Auswendiglernen anweisen solle?

Das Auswendiglernen ist sehr nothwendig; es kommt bei allen Wissenschaften in Anwendung; aber es darf nirgends das Erste sein, außer wo es von selbst, ohne Anstrengung, von statten geht. Denn wenn es bei neuen Gegenständen — die der Lehrling noch nicht falsch verbunden haben kann, — Anstrengung kostet, so zeigt dies, daß die einzelnen Vorstellungen von irgend einem Widerstande zu schnell zurückgedrängt werden, um sich unter einander zu verbinden. Man muß alsdann erst darüber sprechen, damit beschäftigen, die Gegenstände geläufiger machen; zuweilen selbst einen günstigern Zeitpunkt abwarten. Wo noch für Klarheit des Einzelnen, und für Assoziation zu sorgen ist (§. 67 u. f.), da müssen diese vorangehn. Sind die Vorstellungen dadurch verstärkt worden, so wird das Auswendiglernen leichter gelingen[140]).

Die aufgegebenen Reihen dürfen nicht zu lang sein. Drei fremde Wörter sind oft schon viel. Manchen Schülern muß man das Auswendiglernen zeigen; sie fangen sonst immer von vorn an, stocken bald, und suchen vergeblich weiter zu kommen. Eine Hauptregel ist, den Anfangspunkt zu verändern. (Wäre z. B. der Name Methusalem einzuprägen, so würde man nach einander sprechen: lem — salem, — thusalem, Methusalem.)

Manche muß man ermahnen, daß sie nicht suchen sollen, schnell fertig zu werden. Es kommt hier auf einen psychischen Mechanismus an, welcher Zeit braucht, und welchen der Schüler selbst eben so wenig als der Lehrer, darf übereilen wollen. Erst langsam, dann schneller.

Es ist nicht immer rathsam, alle körperliche Bewegung abzuhalten. Manche lernen lautsprechend, manche abschreibend, einige zeichnend. Taktmäßiges Zugleichsprechen läßt sich auch hier zuweilen anwenden.

Falsche Verbindungen sind sehr zu fürchten; sie kleben an. Strenge erreicht zwar viel; aber wo das Interesse für die Gegenstände ganz fehlt, da wird erst falsch, dann gar nicht gelernt, und die Zeit geht verloren.

Der Grund des Uebels liegt vielleicht bei denen, welchen das Auswendiglernen durchgehends mißlingt, zum Theil an unbekannten Eigenheiten der leiblichen Organisation. Aber er liegt auch sehr oft an der falschen Spannung, worin sie sich selbst versetzen, indem sie mit Widerwillen versuchen, was sie kaum für möglich halten. Unvorsichtiges Benehmen in den ersten Kinderjahren führt dazu, wenn gleich anfangs vom Lernen als von einer Sache der Noth und Plage die Rede war,

und etwan ein unbehilfliches Buchstabiren den Anfang machte. So thöricht es ist, für solche Kinder, welche leicht behalten und aufsagen, noch Erleichterungsmittel zu suchen, so nöthig ist Behutsamkeit; weil es auch andre giebt, die man bei den ersten Versuchen, sie zum Aufsagen, ja nur zum Nachsprechen einer bestimmten Reihe von Worten zu bringen, fürs Lernen verderben kann. Bei solchen frühen Versuchen, *ob* sie gegebene Reihen leicht behalten und leicht reproduziren, ist durchaus nöthig, sie in gute Laune zu setzen, die Gegenstände dem gemäß zu wählen, und *nur so lange fortzufahren, als sie fühlen, daß sie können, was man verlangt.* Die Beobachtungen, welche sich hier darbieten, müssen das weitere Verfahren bestimmen.

§. 82.

Auch nach sorgfältigem Memoriren fragt sich noch, wie lange das Gelernte werde behalten werden? Hierüber pflegt man sich, ungeachtet der bekanntesten Erfahrungen, immer von neuem zu täuschen. Aber

1) In der That braucht nicht alles Gelernte für immer im Andenken zu bleiben; manches leistet was es soll, indem es den nächsten Uebungen vorarbeitet, und eine weitere Ausbildung möglich macht. So werden kleine Gedichte für eine Zeitlang memorirt, um eine Uebung im Deklamiren möglich zu machen; manche Kapitel aus römischen Schriftstellern auswendig gelernt, damit das Lateinschreiben und Sprechen besser in Gang komme. In manchen Fällen genügt es für spätere Jahre, zu wissen, wie literarische Hilfsmittel zu suchen und zu gebrauchen seien.

2) Soll jedoch das Gelernte sich auf lange Zeit, wo möglich auf immer einprägen: so ist es nur ein zweideutiges Nothmittel, das Nämliche immer von neuem, so oft es vergessen war, zum Memoriren aufzugeben. Der Ueberdruß kann größer werden als der Gewinn. Es giebt nur *ein* tüchtiges Mittel, und das ist Uebung durch beständige Anwendung, im Zusammenhange mit dem, was wirklich interessirt, also die frei steigenden Vorstellungen des Zöglings fortwährend beschäftigt.

Danach richtet sich zu jeder Zeit die Wahl dessen, was mit sicherem Erfolge memorirt werden kann. Für nahen Gebrauch das Nöthige; denn Ueberhäufung fördert das baldige Vergessen. Aber sehr vieles im Unterricht wie in der Erfahrung thut seine Dienste, wenn es den Geist anregt, und ihn zu fernerer Beschäftigung befähigt; auch ohne genau behalten zu werden[141]).

Fünftes Kapitel.

Hauptklassen des Interesse.

§. 83.

Den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, soll sich der Unterricht anschließen (§. 36). Der

Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische, dem Umgange das sympathetische Interesse. Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das spekulative, beim Nachdenken über größere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Wir fügen auf der einen Seite noch das ästhetische, auf der andern das religiöse Interesse hinzu; welche beiden nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken, als vielmehr in einer ruhenden Kontemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben.

§. 84.

Man darf zwar nicht erwarten, daß alle diese Klassen des Interesse sich in jedem Individuo gleichmäßig entfalten werden; dagegen unter einer Menge von Schülern muß man sie alle erwarten; und der verlangten Vielseitigkeit wird desto besser entsprochen, je mehr auch der Einzelne sich einer solchen Geistesbildung nähert, worin alle jene Interessen mit gleicher Energie sich regen würden.

§. 85.

Daß den hier angegebenen sechs Klassen des Interesse eine Zweitheilung zum Grunde liegt, wurde schon oben (§. 37) durch Angabe der historischen und naturwissenschaftlichen Richtungen bemerkt; und hiemit stimmt die Beobachtung in den Gymnasien zusammen, daß die Schüler sich mehr auf die eine oder auf die andre Seite zu neigen pflegen. Allein man würde sehr fehlen, wenn man deshalb ein historisches und ein naturwissenschaftliches Interesse in Gegensatz stellen, oder gar statt dieser Namen ein philologisches und ein mathematisches setzen wollte, wie freilich nicht selten geschieht. Die Verwirrung, welche hier in den Begriffen obwaltet, darf nicht bleiben; sie würde ganz unrichtige Ansichten des gesamten Unterrichts hervorbringen. Man wird ihr am leichtesten durch Betrachtung der großen Menge von Einseitigkeiten begegnen, welche selbst innerhalb jener sechs Klassen noch vorkommen; wenigstens kann dadurch das Manigfaltige, was hier zu unterscheiden ist, noch deutlicher auseinander gesetzt werden. Denn die möglichen Einseitigkeiten treten noch viel weiter auseinander, als durch Angabe jener sechs Klassen konnte gezeigt werden.

§. 86.

Das empirische Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es eine gewisse Art von Erfahrungsgegenständen mit Vernachlässigung der übrigen ergreift. So wenn einer bloß Botaniker, oder Mineraloge, oder Zoologe sein will; wenn er bloß Sprachen liebt, vielleicht nur alte, oder nur neuere, oder von allen nur eine; wenn er (wie manche sogenannte Touristen) als Reisender nur die vielbesprochenen Gegenden sehen will, um sie gesehen zu haben; wenn er als Sammler von Seltenheiten nur diese oder jene Liebhaberei verfolgt; wenn er als Historiker nur von einem Lande, einer Zeit Kunde verlangt, u. s. w.

Das spekulative Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es nur

logisch, oder nur mathematisch — vielleicht nur mathematisch nach Art der alten Geometer, — oder nur metaphysisch — vielleicht nur nach den Ansichten eines Systems, — oder nur physikalisch, — vielleicht nur mit Verfolgung einer Hypothese, — oder nur pragmatisch historisch sein will.

Das ästhetische Interesse wirft sich bald ausschließend auf Malerei, Bildhauerei; bald ausschließend auf Poesie, vielleicht nur auf lyrische, oder nur auf dramatische, — bald auf Musik, vielleicht nur auf eine bestimmte Gattung derselben, u. s. w.

Das sympathetische Interesse wird einseitig, wenn der Mensch nur mit seinen Standesgenossen, oder nur mit Landsleuten, oder nur mit seinen Familiengliedern leben mag, für alle andere Menschen aber kein Mitgefühl hat.

Das gesellschaftliche Interesse wird einseitig, wenn einer nur seiner politischen Partei hingegeben ist, und alles Wohl und Wehe nur nach deren Vortheilen abmißt.

Das religiöse Interesse wird einseitig nach Verschiedenheit der Dogmen und Sekten, denen es huldigt, mit Geringschätzung der Andersdenkenden.

Manche dieser Einseitigkeiten führt im spätern Leben der Beruf herbei; aber der Beruf soll den Menschen nicht isoliren. Er würde es thun, wenn schon in den Jugendjahren eine solche Beschränktheit sich gelten machte.

§. 87.

Noch genauere Zergliederung der Einseitigkeiten wäre zwar möglich, aber es bedarf derselben nicht, um zu finden, welchen Platz die erwähnten Gymnasialstudien unter den Lehrgegenständen einnehmen, die zur Belebung des Interesse dienen sollen. Die Sprachen zuvörderst sind erfahrungsmäßig vorhanden; weshalb aber wählt man unter so vielen Sprachen vorzugsweise die römische und griechische? Offenbar wegen der von ihnen dargebotenen Literatur und Geschichte. Die Literatur mit ihren Dichtern und Rednern gehört dem ästhetischen Interesse; die Geschichte weckt Theilnahme für ausgezeichnete Männer und für gesellschaftliches Wohl und Wehe; durch beides wirkt sie mittelbar selbst für das religiöse Interesse. Man findet keinen bessern Vereinigungspunkt für so viele verschiedene Anregungen. Selbst das spekulative Interesse geht nicht leer aus, wenn Nachforschungen über den grammatischen Bau dieser Sprachen hinzukommen. Aber die Geschichte bleibt nicht bei den Alten stehn; auch die Literaturkenntnisse erweitern sich, um noch vollständiger zur Belebung jener Interessen zu wirken. Geschichte, wenn sie pragmatisch behandelt wird, kommt von einer andern Seite dem spekulativen Interesse zu Hilfe. Jedoch hierin bleibt der Mathematik der Vorrang, nur muß sie, um sicherer Eingang und eine bleibende Wirkung zu gewinnen, sich mit den Naturwissenschaften verbinden, welche zugleich dem empirischen und dem spekulativen Interesse angehören.

Wenn nun diese Studien gehörig zusammenwirken, so leisten sie, in Gemeinschaft mit dem Religionsunterricht, sehr vieles, um dem jugendlichen Geiste diejenigen Richtungen zu geben, welche dem vielseitigen Interesse angemessen sind. Wollte man aber Philologie und Mathematik aus einanderfallen lassen, die Verbindungsglieder wegnehmen, und einen jeden nach seiner Vorliebe die eine oder die andre wählen lassen, so würden ein paar nackte Einseitigkeiten herauskommen, die durch das Vorhergehende hinreichend bezeichnet sind.

§. 88.

Es wird jetzt anerkannt, daß auch die höhern Bürgerschulen gerade die nämliche vielseitige Bildung zu veranstalten, das heißt, gerade die nämlichen Hauptklassen des Interesse zu berücksichtigen haben, wie die Gymnasien. Der Unterschied liegt nur darin, daß die später nöthige Berufsübung den Schülern der Gymnasien weniger nahe bevorsteht; daher auf den Bürgerschulen neuere Literatur und Geschichte einiges Uebergewicht bekommt, und den weiter strebenden Köpfen die Hilfsmittel einer manigfaltigen geistigen Thätigkeit nicht vollständig können dargeboten werden. Aehnliches gilt von allen denjenigen niedern Schulen, welche die Erziehung zu besorgen haben. (Anders verhält es sich bei Gewerbschulen, polytechnischen Schulen, kurz bei denen, welche die Erziehung als schon geschehen, so weit sie nach den Umständen geschehen konnte, voraussetzen.)

Hat demnach eine höhere Bürgerschule einen richtigen Lehrplan: so kann man darin eben so gut, als in dem Lehrplan eines Gymnasiums, nachweisen, daß man dadurch wenigstens eine so große Einseitigkeit zu verhüten sucht, wie sich ergeben würde, wenn eine von jenen sechs Hauptklassen des Interesse zurückgesetzt wäre.

§. 89.

Kein Unterricht aber ist im Stande, diejenigen besondern Einseitigkeiten zu verhüten, welche noch innerhalb jeder Hauptklasse entstehen können (§. 86). Ist Beobachtung, Nachdenken, Sinn fürs Schöne, Mitgefühl, Gemeinsinn und religiöse Erhebung einmal angeregt, wenn auch nur in einem engen Kreise von Gegenständen: so bleibt es großentheils dem Individuum und der Gelegenheit überlassen, für weitere Ausbreitung auf eine größere Menge und Manigfaltigkeit der Gegenstände zu sorgen. Den Talenten, vollends dem Genie, kann man wohl die nöthige Umsicht durch den Unterricht schaffen, der ihnen zeigt, was anderwärts von andern Talenten und anderem Genie geleistet wird: aber ihre Eigenthümlichkeit müssen sie behalten und selbst verantworten[142]).

Auch sind nicht alle jene partiellen Einseitigkeiten gleich nachtheilich, denn nicht alle machen sich in gleichem Maße ausschließend gelten. Zwar jene alle können hochmüthig werden; aber nicht alle sind dazu in gleichem Maße geneigt.

§. 90.

Unter günstigen Umständen der Zeit und Gelegenheit, wie Gymnasien und höhere Bürgerschulen besitzen, beschränkt man sich bekanntlich nicht auf die ersten Anregungen; und es kommt in Frage, in welcher Folge die angeregten Interessen fortzubilden seien? Am Lehrstoff ist kein Mangel; man hat zu wählen, und zu ordnen; hiebei dient im allgemeinen, was über die Bedingungen der Vielseitigkeit und des Interesse gesagt worden. Also: Fortschritt vom Einfachern zum Zusammengesetzten; und Sorge für die Möglichkeit des unwillkürlichen Aufmerkens. Dabei darf man sich aber die Erfordernisse und die Schwierigkeiten nicht verhehlen.

§. 91.

Das empirische Material (in Sprachen, Geschichte, Geographie u. s. w.) erfodert bestimmte Komplexionen und Reihen von Vorstellungen samt deren Verwebung. Schon die Wörter bestehen aus Stämmen und dem was zur Biegung und Ableitung gehört; dies wieder aus den einzelnen Sprachlauten. Die Geschichte hat ihre Zeitreihen, die Geographie ihre räumliche Verwebung. Die psychologischen Reproduktionsgesetze bestimmen das Einprägen und Behalten.

Den fremden Sprachen dient die Muttersprache zur Vermittelung des Verstehens; aber sie widerstrebt zugleich den fremden Lauten und Wortfügungen: überdies dauert es lange, ehe dem jüngeren Knaben der Gedanke geläufig wird, daß in weiter Ferne des Orts und der Zeit Menschen sind und waren, die anders reden und geredet haben; Menschen, um die man sich hier und jetzt bekümmern solle. Höchst gewöhnlich, und zugleich sehr schädlich, ist auch die Täuschung der Lehrer, daß ihr Ausdruck, weil er deutlich ist, darum schon von dem Knaben verstanden werde, dessen Kindersprache sich nur langsam erweitert. Diese, Hemmungen sind zu überwinden. — Die Geographie hilft in Ansehung der örtlichen Entfernungen; aber dem Bewohner des flachen Landes fehlt die anschauliche Vorstellung der Gebirge; dem, der in Thälern aufwächst die Anschauung der Ebene; den meisten die Vorstellung des Meeres. Daß die Erde eine Kugel sei, sich um ihre Achse drehe, die Sonne umkreise, klingt den Kindern lange wie ein Märchen; und es giebt gebildete Jünglinge, die an den Lehren vom Planetensystem zweifeln, weil sie nicht begreifen, wie man dergleichen wissen könne. Diese Hindernisse muß man heben, und nicht unnöthig anhäufen. — Für Geschichte könnten alte Ruinen eine Anknüpfung darbieten, wäre diese nicht viel zu dürftig und zu sehr in der Nähe, wo die frühere Jugend schon in jüdisches, griechisches, römisches Alterthum soll versetzt werden. Hier helfen nur Erzählungen, die ein sehr lebhaftes Interesse erwecken; solche schaffen Stützpunkte für den Gedanken einer längst verschwundenen Vorzeit; aber es fehlt noch an der Schätzung chronologischer Distanzen bis zu unserer Zeit. Diese läßt sich nur sehr allmählich durch Einschaltungen erreichen.

§. 92.

Zur Uebung im Denken, und hiemit zur Anregung des spekulativen Interesse, bietet sich alles dar, was in der Natur, in menschlichen Angelegenheiten, im Bau der Sprachen, in der Religionslehre einen Zusammenhang nach allgemeinen Regeln erkennen oder auch nur vermuthen läßt. Ueberall jedoch, — selbst schon beim Gebräuchlichsten, dem gemeinen Rechnen und der Grammatik, — begegnen dem Schüler allgemeine Begriffe, Urtheile, Schlüsse. Er klebt am Einzelnen, Bekannten, Sinnlichen; das Abstrakte steht ihm fern; selbst die geometrischen Figuren, fürs Auge hingezeichnet, sind ihm einzelne Dinge; nur mit Mühe erkennt er ihre allgemeine Bedeutung. Das Allgemeine soll die Besonderheiten aus seinen Gedanken verdrängen; aber umgekehrt drängt sich das Bekannte in den gewohnten Vorstellungsreihen hervor; und vom Allgemeinen bleiben ihm fast nur die Worte, womit man es bezeichnet. Soll er einen Schluß machen, so verliert er eine Prämisse über der andern; man muß vielmals von vorn anfangen, die Beispiele den Begriffen unterlegen, die Begriffe scheiden und verbinden, die Sätze allmählich einander nähern. Sind die Mittelbegriffe in den Prämissen glücklich verschmolzen, so ist doch die Verbindung anfangs lose; die nämlichen Sätze werden oft vergessen; und man darf sie nicht zu oft wiederholen, wenn man nicht das Interesse vertreiben will, anstatt es zu erregen.

Es ist rathsam, vieles von dem, was schon durch Schlüsse eingesehen war, für eine Zeitlang dem Vergessen preis zu geben, da man dies nicht hindern kann; und dagegen späterhin auf andern Wegen zu den Hauptsachen zurückzukehren. Die ersten Vorübungen erreichen ihren Zweck, wenn sie das Allgemeine im Einzelnen erblicken lassen, noch ehe die Begriffe zu Gegenständen von Lehrsätzen werden, und ehe man die Sätze zu Schlußreihen verbindet. Zwischen dem ersten Zeigen der Allgemeinheiten, und dem systematischen Lehren ihres Zusammenhangs, darf das Assoziiren (§. 69) nicht fehlen[63]).

§. 93.

Die ästhetische Kontemplation kann man zwar durch mancherlei andere Interessen, auch durch aufgeregte Affekten, veranlassen; sie selbst aber erfolgt nicht anders, als bei so ruhiger Lage des Gemüths, daß es das simultane Schöne genau zusammenfassen, und dem sukzessiven in entsprechender Bewegung nachkommen kann. Faßliche Gegenstände müssen dargeboten sein; zur Betrachtung darf nicht getrieben werden; wohl aber können unangemessene Aeußerungen — vollends Beschädigungen solcher Gegenstände, die ästhetischen Werth haben, und denen Respekt gebührt, zurückgewiesen werden. Oft ist Nachahmung, — wenn auch anfangs sehr roh, — Nachzeichnen, Nachsingen, lautes Nachlesen — späterhin Uebersetzen, ein Zeichen der Aufmerksamkeit; dies Nachahmen mag begünstigt, nur nicht gelobt werden. Die rechte Wärme, welche bei ästhetischer Bildung von selbst sich erhebt, wird sehr leicht durch Erhitzung

verdorben. Ueberhäufung schadet; Kunstwerke, die einer höhern Bildungsstufe angehören, darf man nicht zu einer niedern herabziehn, Kunsturtheile und Kritiken soll man den Schülern nicht aufdringen.

§. 94.

Die Interessen der Theilnahme hängen noch mehr vom Umgange und dem häuslichen Leben ab, als die vorigen von der Erfahrung[26]). Wenn Kinder oft den Platz wechseln, dann kann ihre Anhänglichkeit nirgends wurzeln; schon der Wechsel der Lehrer und der Schulen ist schädlich; die Schüler machen Vergleichungen nach ihrer Weise; eine Auktorität, die nicht dauert, gilt wenig; das Streben nach Ungebundenheit wirkt dagegen. Der Unterricht kann solche Uebel nicht heben; um desto weniger, da er selbst oft die Form wechseln muß, was eine scheinbare Verschiedenheit der Lehrer mit sich bringt. Allein desto nöthiger ist es, daß der Unterricht in der Geschichte diejenige Wärme fühlen lasse, welche den historischen Personen und Begebenheiten gebührt. Aus diesem, für die ganze Erziehung wichtigen Grunde hat man sehr Ursache, die Geschichte nicht wie ein chronologisches Skelet erscheinen zu lassen. Besonders ist dies beim frühern historischen Unterricht zu beachten, von welchem es großentheils abhängt, was für Eindruck auch späterhin die gesamte Geschichte machen wird.

Vom Religionsunterricht braucht nicht erst gesagt zu werden, wie sehr er die Abhängigkeit des Menschen muß fühlen lassen, und wie sehr von ihm erwartet wird, daß er die Gemüther nicht kalt lasse. Allein der historische Unterricht muß mit ihm zusammenwirken; sonst stehn die Religionslehren allein, und laufen Gefahr, in das übrige Lehren und Lernen nicht gehörig einzugreifen.

Sechstes Kapitel.

Verschiedene Gesichtspunkte in Ansehung der Gegenstände des Unterrichts.

§. 95.

Aus verschiedenen Gesichtspunkten entspringen streitende Meinungen, nicht bloß in Ansehung der Behandlung, sondern auch der Wahl dessen, was zu lehren und zu lernen sei. Wechselt nun das Uebergewicht, welches bald die eine bald die andre Meinung erlangt, so fehlt nicht bloß die Einhelligkeit der Absichten, nach welchen Unterricht begehrt und ertheilt wird, sondern die Schüler leiden auch unmittelbar durch den Mangel an Konsequenz, wo nicht nach gleichem Plane angefangen und fortgefahren wird.

§. 96.

Gesetzt, einem Lehrer werde aufgetragen, den Unterricht in einer bestimmten Wissenschaft zu besorgen: so macht er oft genug seinen Lehrplan ohne pädagogische Ueberlegung. Die Wissenschaft, meint er, gebe ihm einen Plan an die Hand, wie sie gemäß ihrem Inhalte, wobei eins das andre voraussetzt, füglich könne gelehrt werden. Ist eine Sprache zu lehren, so verlangt er, die Schüler sollen fertig deklíniren und konjugiren können, damit er einen Schriftsteller mit ihnen lesen könne; sie sollen den gewöhnlichen prosaischen Ausdruck verstehn, bevor er ihnen die gewählten Wendungen eines Dichters erkläre, u. s. w. Ist Mathematik zu lehren, so sollen die Schüler vollkommene Fertigkeit im gemeinen Rechnen mitbringen; auf einer höhern Stufe sollen sie völlig geübt sein, mit Logarithmen zu rechnen, bevor solche Formeln vorkommen, zu deren Anwendung die Logarithmen nöthig sind, u. s. w. Ist Geschichte zu lehren, so soll ein chronologisches Fachwerk, welches die Thatsachen aufnehmen wird, vorher feststehn; zur alten Geschichte wird alte Geographie vorausgesetzt, u. s. w. Dieser Gesichtspunkt, da man die Stufenfolge des Unterrichts von den Lehrgegenständen selbst hernimmt, als ob die Foderung, gerade dies zu lehren, unbedingt feststünde, — macht sich im Großen gelten, wo eine Anstalt neue Schüler aufnimmt; die Kinder sollen fertig lesen, schreiben, rechnen, ehe sie das Gymnasium zuläßt; bei Versetzungen in höhere Klassen soll das nächst vorhergehende Klassenziel erreicht sein. Der gute Schüler ist nun derjenige, welcher zu diesen Anordnungen paßt, und sich willig darin fügt. Daß hiebei die Bedingungen des Aufmerkens, die allmählichen Fortschreitungen des Interesse wenig berücksichtigt werden, ist die natürliche Folge.

§. 97.

Es entsteht aber noch eine andre Folge, und mit ihr ein andrer Gesichtspunkt. Die Jugend wird bedauert, daß sie soviel Plage erleide. Allerlei Zweifel erwachen, ob man die Wissenschaften, welche die Plage verursachen, habe lehren sollen? Der künftige Nutzen kommt in Frage. Beispiele in Menge treten hervor, daß die Erwachsenen vernachlässigen und vergessen, — auch ohne merklichen Nachtheil vergessen, was sie mühsam erlernt hatten. Nun streiten zwar Beispiele mit Beispielen; aber das führt zu keiner Entscheidung. Es läßt sich nicht leugnen, daß sehr viele Menschen, selbst in den gebildeten Ständen, weiter nichts wollen, als Sorgenfreiheit durch Erwerb, und ein geselliges Leben; und daß sie hiernach den Werth ihrer Kenntnisse beurtheilen. Das wird nicht besser durch einen Unterricht, der wenig Interesse weckt, und von den Erinnerungen an die frühere Jugendzeit die Schattenseite ausmacht.

§. 98.

Im allgemeinen antwortet man mit Recht: die Jugend mußte beschäftigt werden, denn sie durfte nicht zügellos heranwachsen. Ernst und Strenge mußte in der Beschäftigung liegen, denn die Regierung

(§. 45—55) durfte nicht schlaff sein. Aber nun wirft sich der Zweifel vollends auf die Wahl der Lehrgegenstände. Konnte man denn nicht nützlichere Dinge zur Beschäftigung darbieten? — Wird dagegen z. B. von den alten Sprachen gerühmt, daß sie vorzüglich taugen, um der Jugend mancherlei zu thun aufzugeben, so fällt der Vorwurf auf die Lehrart in andern Wissenschaften, die man nur nicht zu behandeln wisse, um durch sie eben so viel Thätigkeit der Lehrlinge hervorzurufen. Namentlich wird von den neuern Sprachen behauptet, sie seien eben auch Sprachstudien, wobei Lesen, Sprechen, Schreiben, Uebersetzen, grammatisches Denken vorkomme. Hier möge nur nicht erwiedert werden, die Gymnasien müßten das Griechische und Lateinische beibehalten, weil sie künftige Beamte zu bilden hätten, denen die alten Sprachen eben so nützlich, ja nöthig seien, wie andern Ständen die neuern. Denn wenn einmal die klassischen Studien in den Rang des Nützlichen und Nöthigen herabgesetzt sind, so steht die Thüre denen offen, welche endlich noch fragen, wozu denn der Landprediger das Hebräische, der praktische Jurist und Arzt das Griechische brauche?

§. 99.

Streitigkeiten dieser Art sind oft so geführt worden, als ob die sogenannten *humaniora* den Realien entgegenständen, und diese nicht neben sich leiden könnten, während die letztern mindestens eben so sehr zur vollständigen Bildung gehören als jene. Die Sache ist durch einige ältere Pädagogen verschlimmert worden, die sich herabließen, das Lernen, was nun einmal geschehen sollte, zu versüßen durch allerlei Unterhaltendes und Spielendes, anstatt auf bleibendes und wachsendes Interesse zu dringen. Betrachtet man so den Zweck als ein nothwendiges Uebel, und das Versüßen als das Mittel, um jenes erträglich zu machen, so sind alle Begriffe in Verwirrung, und bei schlaffer Beschäftigung erfährt die Jugend nicht, was sie vermag[143]).

Hiebei darf aber nicht unbemerkt bleiben, daß auch dem Versüßen noch Gelegenheiten übrig bleiben, wo es an der rechten Stelle ist; eben so gewiß als Palliativmittel in der Hand des Arztes bleiben, wie sehr er auch vom Vorzug der Radikalkuren überzeugt sein mag. So schädlich und tadelhaft ein durchgehends tändelndes Benehmen ist, wenn es einen ernsten und gründlichen Unterricht verdrängt: so nöthig ist es oft, in Fällen, wo etwas nicht schwer ist, aber schwer scheint, den Lehrling durch ein gewandtes und heiteres, fast spielendes Vorzeigen dessen, was er nachahmen soll, in Gang zu bringen; wogegen unnütze Umständlichkeit und Schwerfälligkeit schon durch die Langeweile, die sie erzeugt, auch das Leichteste mißrathen macht. Dies gilt am meisten vom Unterricht jüngerer Kinder, und von den ersten Anfängen, z. B. des Griechisch-Lesens, oder der Buchstabenrechnung u. dgl.

§. 100.

Giebt es in Ansehung jener Streitigkeiten irgend einen wesentlichen Streitpunkt, so entspringt er aus der absoluten Voraussetzung, diese oder

jene Wissenschaft solle gelehrt werden (§. 96). Eine solche Voraussetzung darf der erziehende Unterricht nicht von dem Zwecke trennen: daß die geistige Thätigkeit des Zöglings soll gewonnen werden. Dies bestimmt seinen Gesichtspunkt; aber eben so wenig das bloße Wissen als der Nutzen. Erfahrung und Umgang sind die ersten Quellen, aus welchen der Zögling seine Vorstellungen schöpfte; darnach richtet sich, was in diesen Vorstellungen stark und schwach ist, und was der Unterricht leichter oder schwerer, früher oder später leisten kann. Gute Kinderschriften wenden sich schon während des Lesenlernens an diese Quellen, und erweitern allmählich den Gedankenkreis. Nun erst kann vom Unterricht in dieser oder jener Wissenschaft die Rede sein.

§. 101.

Die Realien — Naturgeschichte, Geographie, Geschichte, — haben einen unstreitigen Vorzug, den der leichtesten Anknüpfung. Ihnen können wenigstens theilweise die frei steigenden Vorstellungen der Zöglinge (§. 71) entgegen kommen. Pflanzensammeln, Bilderbücher, Landkarten, thun, bei gehörigem Gebrauche, das Ihrige. Für die Geschichte nutzt man die Neigung der Jugend, sich erzählen zu lassen. Daß man die Erzählungen zum Theil aus alten Büchern schöpft, die in fremden Sprachen geschrieben sind, — daß diese Sprachen einst wirklich gesprochen wurden, ist ein Umstand, der oft im Vorbeigehn muß erwähnt werden, bevor diese Sprachen selbst kommen, ja selbst nachdem der Anfang damit schon gemacht ist.

Demonstrationen vom Nutzen der Realien sind unnütz. Die Jugend handelt nicht um entfernterer Zwecke willen; sie regt sich, wenn sie fühlt, daß sie etwas kann; und das Gefühl des Könnens muß man ihr schaffen.

§. 102.

Die Geometrie hat andre Vortheile der Anknüpfung, die man erst neuerlich angefangen hat, ernstlich zu benutzen. Figuren aus Holz und Pappe, Zeichnungen, Stifte, Stangen, biegsame Drähte, Fäden, den Gebrauch des Lineals, des Zirkels, des Winkelmessers, gezähltes Geld in längeren und kürzeren, parallelen und nicht parallelen Reihen, — kann man beliebig dem Auge darbieten, und mit andern anschaulichen Gegenständen in Verbindung setzen; man kann geordnete Beschäftigungen und Uebungen daraus entnehmen; und das wird mehr und mehr geschehen, wenn man begreift, daß sinnliche Vorstellungen in gehöriger Stärke die sicherste Grundlage für einen Unterricht ausmachen, dessen guter Erfolg abhängig ist von der Art, wie der Zögling die Vorstellungen des Räumlichen innerlich bildet. Das begreifen freilich diejenigen nicht, welche ein für allemal den Raum als eine Form der Sinnlichkeit betrachten, die auf gleiche Weise in allen menschlichen Köpfen liege. Das Gegentheil wird den praktischen Erzieher die Erfahrung lehren, wenn er sie gehörig beachtet; denn gerade hierin zeigen sich die Individuen

höchst verschieden. Auf geometrische Konstruktionen kommen sie selten von selbst; öfter findet man Geschick zum Zeichnen, also zum Nachahmen des Gesehenen.

Aus geometrischen Auffassungen durch Abstraktion arithmetische Begriffe zu bilden, ist leicht, und darf nicht für überflüssig gehalten werden; auch wenn das Rechnen schon im vollen Gange ist.

§. 103.

Des Vortheils der leichten Anknüpfung entbehren — für Deutsche — die beiden klassischen alten Sprachen; wogegen die lateinische den Vorzug besitzt, daß sie, auch schon nach mäßigen Fortschritten, den nöthigsten unter den neuern fremden Sprachen den Boden bereitet. Dies spricht gegen den, früher häufigen, Anfang mit dem Französischen. Daß man umgekehrt das Latein ans Französische knüpfe, wird schwerlich ein Sprachkenner billigen, da Gallizismen der Latinität nicht wenig gefährlich sind; andrer Gründe nicht zu gedenken.

Schon die lange Arbeit, welche die alten Sprachen verursachen, macht rathsam, dieselbe früh zu beginnen. Aus dem Fremdartigen des Lateins für Deutsche darf man nicht schließen, daß es spät anzufangen, sondern daß es in der frühern Knabenzeit nur langsam fortzusetzen sei. Der Klang fremder Sprachen muß früh gehört werden, damit das Befremdende sich vermindere. Einzelne lateinische Wörter faßt schon der kleine Knabe leicht; zu ganz kurzen Sätzen, die aus zwei bis drei Wörtern bestehn, kann man bald fortschreiten; aber diese mögen immerhin für eine Weile wieder vergessen werden. Was man vergessen nennt, ist darum noch nicht verloren. Die Schwierigkeit liegt in der Menge des Fremdartigen, was sich bei längern Sätzen anhäuft; sie liegt ferner in den mancherlei Anknüpfungen abhängiger Sätze, in den Einschaltungen, in der Wortstellung, im Periodenbau. Hiebei ist nicht zu übersehen, wie lange es dauert, bis die Kinder selbst im Deutschen sich der abhängigen Rede zu bedienen wissen; ihr Sprechen ist lange nur ein bloßes Aneinanderreihen der einfachsten Sätze. Mit den Versuchen, sie im Lateinischen darin schneller zu fördern, als es im Deutschen geschehen kann, wird Zeit verloren, und die Lust auf eine harte Probe gesetzt.

§. 104.

Aus dem Gesagten erhellet nun zwar, daß der erziehende Unterricht sich zur Erweckung geistiger Thätigkeit einiger Lehrgegenstände leichter und sicherer, anderer mit mehr Mühe, die unter Umständen vergeblich sein kann, — bedienen wird. Denn die Realien liegen dem Zöglinge näher; das Mathematische bedarf einiger Veranstaltung, um es anschaulich zu machen; die fremden Sprachen können nur langsam in rechten Gang gebracht werden. Allein dieser Unterschied ist nicht so groß, und für den ganzen Verlauf des Unterrichts nicht so durchgreifend, daß man gegen die fremden Sprachen, falls die Zeit dafür hinreicht, eine ernstliche pädagogische Bedenklichkeit gelten machen könnte. Ihre Früchte

reifen später. Was insbesondre gegen den Schulgebrauch der alten Sprachen ehedem mit Grunde zu sagen war, das wird mehr und mehr beseitigt, seitdem theils durch gesteigerte Foderungen die schwächern Köpfe, theils durch verbesserte Bürgerschulen diejenigen, welche entschieden sind nicht zu studiren, von den Gymnasien abgezogen werden.

Siebentes Kapitel.
Gang des Unterrichts.

§. 105.

Ob der Unterricht in den rechten Gang komme: das hängt vom Lehrer, vom Schüler, und vom Gegenstande zugleich ab. Gewinnt der Gegenstand nicht das Interesse des Schülers, so entstehn üble Folgen, welche sich im Kreise drehen. Der Schüler sucht sich der Arbeit zu entziehen; er schweigt, oder giebt falsche Antworten; der Lehrer dringt auf die rechte; der Unterricht stockt; der Widerwille des Schülers steigt; — um Widerwillen und Faulheit zu besiegen, versagt der Lehrer vollends die Hilfe, die er geben konnte; er zwingt, wie er kann, den Schüler, sich zu besinnen, selbst zu arbeiten, sich vorzubereiten, auswendig zu lernen, das Schlechtgelernte dennoch in schriftlichen Aufsätzen anzuwenden, u. s. w. Der eigentliche Vortrag hört auf, oder verliert wenigstens den Zusammenhang; nun fehlt das rechte Beispiel, was der Lehrer hätte geben sollen; das Beispiel des in den Gegenstand vertieften Lesens, Denkens, Schreibens. Und doch ist dies Beispiel, den Gegenstand aufzufassen, darzustellen, mit verwandten Gegenständen zu verbinden, gerade das wirksamste eines guten Unterrichts. Der Lehrer soll es geben, der Schüler soll es, so gut er kann, nachahmen, der Lehrer soll ihm darin thätig zu Hilfe kommen.

§. 106.

Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch. Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird; analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äußert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinander gesetzt, berichtigt, vervollständigt werden. Allein hiebei ist manches näher zu bestimmen und zu unterscheiden. Es giebt Analysen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen. Es giebt eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt; eine andre, wobei absichtlich ein Ganzes aus zuvor einzeln vorgelegten Bestandtheilen zusammengesetzt wird[144]). Hierin entstehn wiederum manche Unterschiede in Folge der in den Gegenständen liegenden Verschiedenheiten.

§. 107.

Da dem Unterricht die Erfahrung des Lehrlings zum Grunde liegt, so stellen wir diejenige Syntheſis voran, welche die Erfahrung nachahmt, und bezeichnen ſie mit dem Namen: bloß darſtellender Unterricht. Dagegen ſoll weiterhin nur derjenige Unterricht ſynthetiſch heißen, wobei die Zuſammenſetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Beſtandtheilen deutlich hervortritt.

Die bloß darſtellende Form iſt zwar beſchränkt in der Anwendung; dennoch iſt ſie ſo wirkſam, daß ſie eine eigne Betrachtung — und, was die Hauptſache iſt, ſorgfältige Uebung von Seiten des Lehrers verdient. Wer ſie in der Gewalt hat, wird am ſicherſten das Intereſſe der Schüler gewinnen.

Man pflegt von den Schülern zu verlangen, daß ſie ſich im Erzählen und Beſchreiben üben ſollen; aber man darf nicht vergeſſen, daß hier vor allem das Beiſpiel des Lehrers vorangehn muß. Zwar iſt Ueberfluß an gedruckten Erzählungen und Beſchreibungen; allein das Leſen wirkt nicht wie das Hören. *Viva vox docet*[145]). Im Knabenalter iſt nicht einmal im allgemeinen auf ſoviel Uebung und Beharrlichkeit im Leſen zu rechnen, als nöthig wäre; oder findet ſich völlige Geläufigkeit, ſo geht das Leſen zu ſchnell, eilt zu ſehr zum Ende, oder verweilt am unrechten Orte, und verliert den Zuſammenhang. Höchſtens kann man ſehr geübte Schüler laut vorleſen laſſen. Viel ſicherer iſt der freie Vortrag des Lehrers; aber frei muß er ſein, um ungeſtört zu wirken.

§. 108.

Dazu gehört zuvörderſt ein ausgebildetes mündliches Sprechen. Viele Lehrer haben ſich vor angewöhnten Redensarten, Flickwörtern, Fehlern der Ausſprache, vor Pauſen mit eingemiſchten Lauten, die gar nicht Sprachlaute ſind, abgebrochenen Perioden, ſchwerfälligen Einſchaltungen, u. ſ. w. zu hüten.

Ferner eine ſolche Wahl der Worte, welche nicht bloß den Gegenſtänden, ſondern auch den Schülern verſtändlich ſind, und ein ſolcher Ausdruck, welcher zur Bildungsſtufe der Schüler paßt.

Endlich genaues Memoriren: anfangs beinahe wörtlich; wenigſtens muß die Vorbereitung ſo geſchehen, als ob man eben jetzt ſprechend den Schülern gegenüber ſtünde; ſpäterhin der Sachen und Wendungen des Vortrags, damit kein Hineinblicken in Bücher oder Zettelchen nöthig ſei. Einiges Nähere tiefer unten.

§. 109.

Der Vortrag ſoll ſo wirken, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beſchriebene hörte und ſähe. Daher muß der Schüler vieles wirklich gehört und geſehen haben, welches daran erinnert, daß der Erfahrungskreis, wenn er zu eng war, durch Umherführen und Zeigen mußte erweitert werden. Ferner paßt dieſe Form

des Unterrichts nur auf Gegenstände solcher Art, daß sie gehört und gesehen werden könnten. Alle Hilfsmittel durch Abbildungen müssen hinzukommen.

Gelingt dieser Unterricht, so zeigt sich bei der Wiederholung, daß die Schüler nicht bloß die Hauptsachen, sondern großentheils sogar die Ausdrücke wiedergeben, deren sich der Lehrer bedient hatte; — daß sie genauer behalten haben, als man verlangte. Ueberdies gewinnt der Lehrer, der gut erzählt und beschreibt, sehr an persönlicher Anhänglichkeit der Schüler; er findet sie folgsamer, wo es auf Disziplin ankommt.

§. 110.

Während geschickte Darstellungen eine Wirkung thun, als ob der Erfahrungskreis des Zöglings sich erweiterte: kommt die Analyse zu Hilfe, um die Erfahrung belehrender zu machen. Denn sich selbst allein überlassen, ist die Erfahrung kein solcher Lehrer, der einen regelmäßigen Unterricht ertheilte. Sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen ausgehend zum Zusammengesetzten allmählich fortzugehn; sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin, zu einer oft verworrenen Auffassung. Da sie nun die Verbindung früher giebt als das Einzelne, so bleibt dem Unterricht die Aufgabe, diese Umkehrung in die rechte Ordnung des Lehrens zurück zu führen. Die Erfahrung assoziirt zwar das was sie giebt; will man aber diese schon vorhandene Assoziation in das Werk der Lehrstunden eingreifen lassen (wie es geschehn soll,) so muß Erfahrenes und Gelerntes zusammen passen; dazu gehört, dem Vorrath, welchen die Erfahrung darbot, die mangelnde Klarheit und die gehörige Bezeichnung durch die Sprache nachzubringen.

§. 111.

Zuerst vom analytischen Unterricht für das frühe Knabenalter. Um die Bedeutung dieses Unterrichts zu verstehen, muß man überlegen, wie die Erfahrung der Kinder beschaffen ist. Sie sind zwar gewohnt, in ihrer Umgebung sich umzusehen; aber die stärksten Eindrücke überwiegen; und das Bewegliche zieht sie weit mehr an als das Ruhende. Sie zerreißen und zerstören, ohne sich viel um den eigentlichen Zusammenhang der Haupttheile eines Ganzen zu bekümmern. Ungeachtet aller Fragen nach dem warum? und wozu? gebrauchen sie doch jedes Geräth, ohne Rücksicht auf seinen Zweck, so wie es ihren augenblicklichen Einfällen gerade dienen mag. Sie sehen scharf, aber sie beobachten selten; die wahre Beschaffenheit der Dinge hindert sie nicht, nach ihrer Phantasie mit allem zu spielen, und dabei alles für alles gelten zu lassen. Sie empfangen Gesamteindrücke von ähnlichen Dingen, aber sie sondern die Begriffe nicht ab; das Abstrakte kommt nicht von selbst in ihre Gedanken.

Diese und ähnliche Bemerkungen passen aber bei weitem nicht gleichmäßig auf alle, sondern es giebt große Unterschiede der Indivi-

duen; und mit der Eigenthümlichkeit eines Kindes beginnt schon seine Einseitigkeit.

§. 112.

Das erste nun, was hieraus sogleich folgt, ist dies, daß für eine Schule, wo viele zusammen lernen sollen, die Aufgabe entsteht, sie gleichartiger zu machen, und zu diesem Zwecke den Vorrath an Erfahrungen, den sie mitbringen, einer Umarbeitung zu unterwerfen. Aber nicht bloß die Gleichartigkeit der Schüler, so wünschenswerth sie ist, wird hier beabsichtigt. Auch schon bei einzelnen soll für das Eingreifen des gesamten Unterrichts in ihre Vorstellungsmassen gesorgt werden; die Anknüpfungen, deren im obigen vielfach erwähnt ist, bedürfen es, daß man jene Massen nicht roh, wie sie sind, liegen lasse. Das haben denkende Pädagogen längst bezeugt, während der bloß gelehrte Eifer es immer von neuem verkennt.

Niemeyer, in seinem allgemein verbreiteten Werke, beginnt die Abtheilung von den besondern Gesetzen des Unterrichts mit dem Kapitel von der ersten Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens durch Unterricht, oder den Verstandesübungen. Diese Verstandesübungen sind nichts anderes als der erste analytische Unterricht. Er sagt: „Sobald man es dem Alter, der Gesundheit und den Kräften der Kinder angemessen findet, einen eigentlichen, an eine bestimmte Zeit gebundenen Unterricht mit ihnen anzustellen, so sollte die erste Lektion, welche, wenn gleich in sehr verschiedenen Modifikationen, bis ins neunte, zehnte Jahr, und auch wohl noch weiter fortgesetzt werden könnte, die in der Ueberschrift des Kapitels bezeichnete sein. Sie läßt sich gerade mit keinem kurzen Namen andeuten; daher mag es wohl kommen, daß man sie in den meisten Lektionsverzeichnissen der Schulen, wie des Privatunterrichts, vergebens sucht. Daß man endlich selbst in den Volksschulen darauf aufmerksam geworden ist, gehört zu den unsterblichen Verdiensten, welche sich der verehrungswürdige Domherr von Rochow erworben hat."

Pestalozzi, in seinem Buche der Mütter, war auf dem nämlichen Wege; nur beschränkte er sich unzweckmäßig auf einen einzelnen Gegenstand. Die Art der Uebungen ist bei ihm zum Theil noch bestimmter angegeben als bei Niemeyern[61]).

§. 113.

Zuerst müssen die Auffassungen der umgebenden Dinge, bei denen die stärksten Eindrücke ein Uebergewicht haben (§. 111), dem Gleichmaß angenähert werden. Dies geschieht durch gleichmäßiges Reproduziren.

Niemeyer spricht: „Man gehe im Gespräch von den Gegenständen aus, welche unmittelbar auf die Sinne der Kinder wirken, und lasse sie, indem man darauf hindeutet, die Namen dieser Gegenstände angeben. Dann gehe man zu abwesenden Dingen über, welche sie aber schon gesehen oder empfunden haben, und übe zugleich ihre Einbildungskraft und

ihre Sprache, indem sie aufzählen müssen, wes sie sich davon erinnern. Materialien dazu: Alles was im Zimmer ist. — Alles was am menschlichen Körper bemerkt wird. — Alles was zur Nahrung — Bekleidung — Bequemlichkeit gehört. — Was auf dem Felde, im Garten, auf dem Hofe ist; Thiere, Pflanzen, so weit die Kinder sie kennen."

§. 114.

Die nächsten Schritte sind: Angabe der Haupttheile, in die ein Ganzes zerfällt, der gegenseitigen Lage dieser Theile, ihrer Verbindung und ihrer Beweglichkeit, falls solche ohne Beschädigung stattfindet. Hieran knüpft sich schon das Leichteste vom Gebrauch der Dinge, samt Erinnerungen daran, wie man sie nicht gebrauchen dürfe, um sie nicht zu verderben, wie man sie vielmehr hüten und schonen müsse. Menge, Anzahl, Größe, Gestalt, Gewicht der Dinge sind ebenfalls hier schon zu berühren und zu vergleichen.

Dies reicht noch nicht hin, um die Vorstellungen zur Deutlichkeit zu erheben, und künftigem abstrakten Denken vorzuarbeiten. Durchs Aufsuchen der Merkmale müssen die Prädikate erst von den Gegenständen hergenommen, alsdann rückwärts die Prädikate aufgestellt, und die Gegenstände so zusammengefaßt werden, wie sie sich jenen unterordnen lassen. (Schon Pestalozzi hat diese Unterscheidung, welche für die Vorbereitung zur Abstraktion wesentlich ist.) Hiebei wird Vergleichen, Unterscheiden, zuweilen genaueres Beobachten sich von selbst einstellen; Erschleichungen, welche das Phantasiren herbeiführte, werden Berichtigung erhalten, indem man auf die Erfahrung, als die Erkenntnißquelle, zurückgeht.

§. 115.

Das Wichtigste von dem, was noch zu thun übrig ist, besteht nun im Ueberschauen einer längern Zeitreihe, wohinein die Dinge samt ihrem künstlichen und natürlichen Ursprunge gehören. So gewinnt man insbesondre diejenigen Vorkenntnisse, welche theils in das Leichteste der Technologie einschlagen, theils den Verkehr unter den Menschen betreffen; woraus späterhin Anknüpfungspunkte für Naturgeschichte und Geographie sich ergeben. Aber auch der Geschichte muß hier vorgearbeitet werden, indem von Zeiten (wenn auch ohne alle nähere Bestimmung) gesprochen wird, da man die jetzigen Geräthe und Werkzeuge noch nicht hatte, die heutigen Künste noch nicht kannte, die Materialien, welche aus fernen Ländern kommen, noch nicht besaß.

§. 116.

Werden für den hier beschriebenen Unterricht keine bestimmten Lehrstunden angesetzt, so folgt zwar daraus noch nicht, daß er gänzlich fehle; denn er kann in verschiedenes andre verwebt sein; namentlich großentheils in die Erklärung der Kinderschriften, welche den frühesten Lehrstunden im Deutschen zufällt. Allein was als Nebensache betrieben

wird, läuft Gefahr einer nachläſſigen, mindeſtens ungenügenden Behandlung.

Dennoch iſt nicht zu überſehen, daß auf Schulen die Anſetzung eigner Lehrſtunden für den analytiſchen Unterricht darum ſchwierig werden kann, weil die Geſchwindigkeit oder Langſamkeit im Fortſchreiten von dem Gedankenvorrath, welchen die Schüler mitbringen, und von ihrer Bereitwilligkeit, ſich zu äußern, großentheils abhängt. Und wiewohl Niemeyer (a. a. O.) ausdrücklich ſagt: „Kinder wiſſen dabei nichts von Langerweile," ſo fügt er doch ſogleich hinzu: „ſie können aber leicht verwöhnt werden, wenn man zu geſchwind von einem aufs andre überſpringt." Solche oder ähnliche Verwöhnung kann auf Schulen aus andern Lehrſtunden entſtehn, wo der Lehrſtoff ſehr reichlich dargeboten, und den Schülern die Mühe geſpart wird, ihn ſelbſt durch ihre eignen Reminiszenzen herbeizuſchaffen. Deshalb möge man immerhin die erſten Verſuche auf wenige Stunden oder Wochen verlegen, die ſich in die deutſchen Lektionen einſchalten laſſen.

Im Privatunterricht durch Hauslehrer fällt eine ſolche Bedenklichkeit weg; und der Gedankenvorrath, welchen die Schüler beſitzen, läßt ſich ſattſam beobachten, um danach den Plan des erſten analytiſchen Unterrichts einzurichten.

§. 117.

Späterhin kehrt der analytiſche Unterricht in andern Formen wieder, nämlich als Repetition und Korrektur ſchriftlicher Arbeiten. Was der Lehrer ſchon vorgetragen, und wozu er die Hilfsmittel ſchon gegeben hatte, das erwartet er beim Wiederholen und in den Aufſätzen der Schüler wiederzufinden; das Gefundene wird nöthigenfalls zergliedert und berichtigt.

Leicht aber entſteht beim Wiederholen eine unpädagogiſche Verwechſelung, welche die oben bemerkten Uebel (§. 105) herbeiführt, die Verwechſelung des Repetirens mit dem Examiniren. An ſich betrachtet iſt eins vom andern völlig verſchieden. Wäre der Lehrer einer vollkommenen Aufmerkſamkeit und zugleich des Verſtehens ſicher, ſo würde er, des beſſern Behaltens wegen, das ſchon Vorgetragene nochmals vortragen, ohne Zuthun des Schülers. Dann läge darin nichts vom analytiſchen Unterricht; auch nichts dem Examiniren Aehnliches. In den meiſten Fällen aber wird von den Zöglingen verlangt, daß ſie, ſoviel ſie behalten haben, reproduziren ſollen; dies nimmt leicht den Schein an, als wäre ihnen zugemuthet, ſie hätten alles behalten ſollen, — was, genau genommen, nicht einmal beim Examen gefodert wird. Der Examinator will den Stand der Kenntniſſe, wie ſie nun eben ſind, unterſuchen; das Repetiren aber geſchieht, um das Wiſſen zu verſtärken und zu verbeſſern. Aufs Examen mag immerhin Lob oder Tadel folgen; dem Repetiren iſt beides fremdartig.

Da das Repetiren und das, ihm ähnliche, Einüben den größern *Theil der* Lehrzeit einnimmt, ſo verdient es eine nähere Beleuchtung.

§. 118.

Werden mehrere Vorstellungen wiederholt gegeben, so gewinnen sie nicht bloß an Stärke, sondern die Hemmung unter ihnen, falls sie entgegengesetzter Art sind, hindert bei der Reproduktion ihre Verbindung weniger, als bei der ersten Auffassung. Die Verbindung wächst nicht bloß, sie wird auch gleichmäßiger, d. h. die schwächern Vorstellungen halten sich besser neben den stärkeren. Ferner, wenn eine Reihe von sukzessiven Vorstellungen wiederholt gegeben wird, so wirken die vordern in der Reihe schon reproduzirend auf die nachfolgenden, noch ehe die letztern gegeben werden; und dies um desto mehr, je öfter die Wiederholung sich erneuert; damit hängt die wachsende Geschwindigkeit bei zunehmender Fertigkeit zusammen. Dieser psychische Prozeß kann aber durch fremdartige Gedanken sehr leicht Störungen erleiden.

Wir setzen nun voraus, der Lehrer habe einen zweckmäßigen Vortrag gehalten; nicht länger als für die Schüler paßt, vielleicht nur wenige Minuten lang. Er könnte selbst wiederholen; damit aber die Schüler sich nicht andern Gedanken überlassen, fodert er sie zum Wiederholen auf. Mißlingt ihnen der Versuch, so ist es nun Zeit, Hilfe zu leisten, also selbst zu wiederholen. Aber sehr oft haben sie einiges behalten, anderes vergessen; dann kommt es darauf an, die eignen hervorstrebenden Vorstellungen der Schüler zwar zu unterstützen, aber nicht zu stören; also nicht mehr und nicht weniger, nicht schneller und nicht langsamer einzuhelfen, als dienlich ist, um den Gedankengang der Schüler möglichst dem richtigen Gange des Vortrags zu nähern[146]). Wird dies verfehlt, so ist die Reproduktion nicht gehörig wirksam, um die verlangte Verbindung und Fertigkeit zu erzeugen; man wiederholt vielemal ohne Erfolg; es entsteht Ermüdung, und falsche Verbindung, die sehr zu fürchten ist. Sind die Schüler unaufgelegt, so muß man für dasmal langsam gehn; mangelt das Interesse, so kann man sie nicht in den rechten Gang bringen. Ist der Lehrer ungeschickt im Wiederholen, so spürt man nach einiger Zeit selbst an den fragmentarischen Antworten der Schüler, daß sie keinen rechten Gedankenfluß gewonnen haben[147]).

§. 119.

Wir haben einen zweckmäßigen Vortrag, der als Beispiel dienen könne (§. 105), vorausgesetzt. Die Zweckmäßigkeit liegt vielleicht schon in den Worten; dann soll die Wiederholung sich nahe (nur nicht pedantisch in Kleinigkeiten) an den Worten halten. Aber sehr häufig liegt das wesentlich Zweckmäßige in der Gedankenfolge; dann wechselt man mit den Worten, und läßt sich anfangs gefallen, daß die Schüler in ihrer, wenn auch minder passenden Sprache wiederholend die Probe des Verstehens ablegen. Dann aber muß noch immer auf den Zug der Gedanken geachtet werden, welchen die Wiederholung möglichst zusammenhängend erneuern soll.

§. 120.

Anders verhält es sich, wenn ganze Partien eines wohl gelungenen Unterrichts späterhin wiederholt werden. War früher das Einzelne, der Klarheit wegen, weit auseinander gerückt worden (§. 68), war gleichfalls schon für Assoziationen mancherlei Art gesorgt (durchs Gespräch, oder gelegentliche Erwähnungen in andern Lehrstunden, oder auch durch die Erfahrung selbst, nach §. 110): so dient jetzt die Wiederholung zuvörderst, um das Ausgebreitete ins Enge zusammenzuziehn, dann zur systematischen Anordnung, und häufig zugleich um vollständiger zu lehren, und das Schwerere zum Leichtern zu fügen. Hier verändert sich der Vortrag selbst, der jetzt einer höhern Stufe genügen will. Meistens wird es auch auf dieser höhern Stufe noch solcher Wiederholungen bedürfen, welche gleich nach dem Vortrage (oder etwa in der nächsten Lehrstunde) folgen.

§. 121.

Für diese Stufe, welche die frühere Stellung des Lehrstoffs zusammendrängend und einschaltend abändert, ist zu überlegen, welche Form der Verbindung den Gegenständen eigenthümlich, und für den Gebrauch zukommen; welche Reihenbildung und Verwebung dem gemäß die Vorstellungen des Lehrlings annehmen sollen. Jedenfalls ist dies weit mehr Sache der Wiederholung als des Vortrags, der von mehrern Reihen jedesmal nur eine durchlaufen kann, und schon in Wiederholung übergeht, wenn er die andern nachtragen will.

In der Naturgeschichte z. B. giebt es verschiedene Klassifikationen; in der Geschichte durchkreuzt der Synchronismus die Ethnographie, und die Kulturgeschichte verlangt wieder andre Verknüpfungen; in der Geographie soll man von jeder merkwürdigen Stadt aus sich nach allen Richtungen orientiren, aber die Städte an den Flüssen weisen hin auf Flußgebiete und Gebirgszüge; in der Mathematik soll jeder Satz beim Gebrauche bereit liegen, aber er hat auch seinen bestimmten Platz vermöge des Beweises; grammatische Regeln sollen ebenfalls jederzeit zu Gebote stehn; aber zugleich ist höchst nöthig, daß der Schüler in seiner Grammatik vollkommen zu Hause sei, und für jedes, was er nachschlagen will, die Stelle wisse wo es zu suchen ist[64]).

Der Lehrer, welcher geschickt wiederholend dieser Manigfaltigkeit der Verknüpfungen zu entsprechen weiß, ist nicht immer derselbe, welcher am besten versteht, im systematischen Vortrage die Hauptgedanken hervorzuheben, und das Untergeordnete anzuknüpfen.

§. 122.

Die Anregung der Schüler zum Wiederholen muß in der Regel von solchen Punkten ausgehn, die ihnen geläufig sind. Nachgiebigkeit gegen ihren Gedankenlauf muß hinzukommen; der wiederholende Lehrer darf keinen ganz festen Plan verfolgen. Die nöthigen Berichtigungen erfodern einige Verweilung; das Berichtigte muß oft einen neuen An-

knüpfungspunkt abgeben, von wo aus man sich orientirt. Manchmal muß den Schülern frei stehn, selbst anzugeben, was zu wiederholen ihnen am nöthigsten scheine. Dadurch übernehmen sie eine Art von Verantwortung wegen des Uebrigen, und sind um so mehr aufgefodert, nachzulernen was fehlte.

§. 123.

Die Korrektur schriftlicher Arbeiten gehört ebenfalls zum analytischen Unterricht; aber die Mühe ist größer als der Gewinn, wenn schriftliche Arbeiten zu früh verlangt werden. Der Schüler verdichtet während des Schreibens seine eignen Vorstellungen; damit verdirbt er sich, wenn er fehlt; seine Fehler kleben ihm an. Man hat sich vorzusehn, ob man nicht seiner Achtsamkeit während des mündlichen Korrigirens und beim Nachlesen des Geschriebenen mehr zutraut, als sie leistet. War oft gefehlt, war ein ganzer Wald von Fehlern aufgeschossen, so werden alle Fehler gleichgiltig; sie demüthigen, aber sie machen auch muthlos. Darum nur ganz kurze Aufgaben zum Schreiben, wenn der Schüler schwach ist; und lieber gar keine, so lange man durch Uebungen andrer Art sicherer von der Stelle kommt. Derjenige Lehrer, welcher häusliche Arbeit aufgiebt, um sich in der Schule die Mühe zu sparen, verrechnet sich ganz; die Mühe wird ihm bald desto sauerer werden.

Manche glauben, statt kurzer Arbeiten lieber ganz leichte geben zu müssen, und zur Erleichterung wird alles möglichst genau vorgezeichnet (Disposition und Phrasen). Man täuscht sich. Hatte das Schreiben einen Zweck, so mußte er darin liegen, daß man den Schüler veranlaßte, zu versuchen, was er ohne den Lehrer vermöge. Kommt nun der Versuch in Gang, so darf für dasmal der Lehrer nicht durch allerlei Vorgeschriebenes in den Weg treten. Kommt der Versuch nicht in Gang, so war es zu früh; man muß warten, oder die Aufgabe abkürzen, sollte sie auch bis auf drei Zeilen zusammenschrumpfen. Denn drei Zeilen eigner Arbeit sind besser als drei Seiten nach Vorschrift. Die Täuschungen, die man sich durchs Gängeln bereitet, können Jahre lang dauern, ehe man für das eigentliche Vermögen des Schülers einen richtigen Maßstab erlangt[55]).

§. 124.

Ganz anders verhält es sich, wenn man vor dem Schreiben dem Schüler zur Entwickelung seiner Gedanken mündlich geholfen hat. Diese Art von Analyse ist besonders im Jünglingsalter wichtig; es kommt aber darauf an, daß der Schüler seine Meinung offen äußere. Geschieht dies, so ist ein Thema zum Gespräch gegeben, worin der Lehrer sich vor hartem Widerspruch um desto mehr hüten wird, je mehr ihm daran liegt, bei dem Schüler etwas auszurichten. Etwas anderes ist, vorlaute Unbescheidenheit zurückzuweisen.

Selbstgewählte Themata sind den aufgegebenen weit vorzuziehn, nur nicht von der Mehrzahl der Schüler zu erwarten. Aber wenn solche

erscheinen, so liefert schon die Wahl, noch mehr die Ausführung einen Beitrag zur Kenntniß der Meinungen, die unter den Schülern im Umlauf sind, der Eindrücke, welche fortwährend durch die Schule nicht bloß, sondern auch durch Erfahrung und Umgang sind gemacht worden. Noch weit bestimmter bezeichnet sich die Individualität des Schreibenden. Diese zu erblicken, darauf muß jeder Lehrer gefaßt sein, gesetzt auch, er möchte lieber sich selbst in den Schülern abgespiegelt sehn. Es würde zu nichts dienen, wollte er seine eigne Meinung in die Aufsätze der Schüler hinein korrigiren; er würde sie dadurch nicht zur ihrigen machen. Aber Form der Darstellung läßt sich korrigiren; zur Berichtigung der Meinungen mögen andre Gelegenheiten verhelfen, falls dieselbe überhaupt gelingen kann.

§. 125.

Für den eigentlichen synthetischen Unterricht (§. 107) setzen wir nun voraus, daß der bloß darstellende und der analytische während des ganzen Laufs der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hilfe kommen. Sonst bleibt der Erfolg, insbesondere die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was der Lauf des Lebens herbeiführt, immer zweifelhaft. Der synthetische Unterricht soll viel Neues und Fremdes herbeiführen; der allgemeine Reiz des Neuen muß hier mit angewöhntem Fleiß und mit dem eigenthümlichen Interesse jedes Lehrgegenstandes zusammen wirken.

Bei den heutiges Tags viel besprochenen Angelegenheiten nicht bloß Italiens, sondern auch Griechenlands und des Orients, bei der jetzigen Verbreitung der Naturkenntnisse kann es nicht fehlen, daß selbst der frühern Jugend manches zu Ohren kommt, was der Gleichgiltigkeit oder Abneigung vorbeugt, womit noch vor einem halben Jahrhundert Schulkenntnisse als etwas dem Leben Fremdartiges angesehen wurden. Gegenwärtig kann es nicht schwer sein, die Neugierde zu entfernten Gegenden und selbst auf vergangene Zeiten hinzulenken; besonders wo Sammlungen von Seltenheiten und Alterthümern in der Nähe sind. Solcher Reiz würde indessen gegen die Mühe des Lernens nicht lange ausdauern, wenn nicht zugleich eine Meinung von der Nothwendigkeit des Lernens verbreitet wäre. Hier kommen die gesetzlichen Foderungen der Schulen, besonders der Gymnasien, zu Hilfe. Die Familien wirken nun auf den Fleiß der Jugend; bei guter Regierung und Zucht erlangt man leicht die Willigkeit zum Lernen. Nicht so leicht wird ein echt wissenschaftliches Streben erreicht, welches noch über die Examina hinaus wirke; dies weiset uns auf das manigfaltige Interesse (§. 83—94) zurück. Wäre das Interesse nicht schon der Zweck des Unterrichts, so müßte man es als das einzige Mittel betrachten, um seinen Erfolgen Haltbarkeit zu verleihen.

Das Interesse nun hängt zwar einerseits von der natürlichen Fähigkeit ab, die man nicht schaffen kann; andererseits aber von den Gegenständen, welche sich darbieten.

§. 126.

Gegenstände, welche ein dauerndes, und von selbst weit umher sich verzweigendes Interesse gewähren können, soll der synthetische Unterricht vorlegen. Was nur ein kurzes Vergnügen, eine leichte Unterhaltung giebt, ist geringfügig; es kann den Plan des Verfahrens nicht bestimmen. Was isolirt steht, keine anhaltende Beschäftigung veranlaßt, ist um desto weniger zu empfehlen, je weniger man entscheiden kann, welcher von den Hauptklassen des Interesse (§. 83—94) die Individuen sich vorzugsweise zuneigen werden. Dagegen haben solche Gegenstände den Vorrang, welche auf mancherlei Weise die Gemüther ansprechen, jeden nach seiner Art anregen können. Solchen Gegenständen muß man Zeit lassen, ihnen einen längern Fleiß zuwenden; es ist alsdann zu hoffen, daß sie auf irgend eine Weise eingreifen, und es wird sich finden, welche Art des Interesse sie bei diesem und jenem gewonnen haben. Wo dagegen der Faden der Beschäftigung bald abreißt, da ist zweifelhaft, ob irgend eine Wirkung erfolgen, vollends ob ein dauernder Eindruck zurück bleiben wird.

§. 127.

Die Wahl eines Gegenstandes sei geschehen: so muß dessen Behandlung allerdings der Beschaffenheit desselben gemäß sein, damit die Jugend ihn erreichen könne. In den hiedurch veranlaßten Beschäftigungen gilt im allgemeinen die bekannte Regel, das Leichtere dem Schwerern, und insbesondere das Erleichternde demjenigen vorauszuschicken, was nicht ohne Vorkenntnisse mit Sicherheit kann gefaßt werden. Allein hierin die äußerste Pünktlichkeit fodern, heißt oft soviel, als das Interesse verscheuchen. Vollkommne Fertigkeit in Vorkenntnissen kommt spät, und nicht ohne Ermüdung. Der Lehrer muß zufrieden sein, wenn die Fertigkeit so weit gediehen ist, daß er sie durch seine Nachhilfe beim Gebrauch ohne bedeutende Störung ergänzen kann. Den Weg so vollkommen ebnen, daß gar kein Sprung mehr nöthig sei (§. 96), heißt für die Bequemlichkeit des Lehrers sorgen, nicht für die der Schüler. Die Jugend klettert und springt gern, sie folgt nicht leicht dem ganz ebenen Pfade. Aber sie fürchtet sich im Dunkeln. Es muß hell sein; das heißt, der Gegenstand muß in einer solchen Ausbreitung vor Augen liegen, daß beim Fortschreiten auch das Weiterkommen, die Annäherung an entfernte Punkte wahrzunehmen sei.

§. 128.

Was die Folge der Gegenstände anlangt: so unterscheide man zuvörderst zwischen Vorkenntnissen und Fertigkeiten. Bekanntlich werden schon gewonnene Fertigkeiten erst nach sehr langem Gebrauch so befestigt, daß sie nicht mehr verloren gehn. Daher müssen sie, von der Zeit an, da sie zum Gebrauch hinreichen, fortwährend in Uebung bleiben. Hingegen bloße Vorkenntnisse, welche ermüdet haben, bevor sie geläufig wurden, dürfen vergessen werden. Es bleibt genug zurück, um später erneuertes Lernen zu erleichtern (§. 92, 103). Daher können

nicht solche Vorkenntnisse, wohl aber jene Fertigkeiten bestimmende Gründe abgeben, um danach die Folge der Gegenstände einzurichten. Von sehr nothwendigen Vorkenntnissen — den ersten grammatischen, arithmetischen, geometrischen — wird man die allerleichtesten Anfänge zweckmäßig jedem Gebrauche weit vorausschicken, bloß das Einzelne zeigend bis zur klaren Auffassung (§. 68, 69) und es hin und wieder assoziirend, wo möglich ohne zu ermüden. Sollten auch die ersten Versuche des Auswendiglernens gelingen, so ist es doch sicherer, sich darauf nicht zu verlassen, sondern die Sache eine Zeitlang bei Seite zu legen. Später wird man von vorn anfangen, ohne zu fodern daß etwas behalten sei; man wird aber etwas mehr vom Lehrstoffe aufnehmen können, und nun schon den Zusammenhang des Einzelnen bemerklich machen. Je mühsamer die Auffassung, desto behutsamer sei das Fortschreiten. Kommt die Zeit des Gebrauchs, so ist strenger Fleiß zu fodern; doch nur für mäßige Aufgaben, und ohne durch harte Mittel die Foderung aufs Aeußerste zu treiben. Nicht alle können alles! Zuweilen gelingt spätern Jahren, was in frühern nur nicht verdorben wurde.

§. 129.

Ferner entspricht jeder Stufe, welche der Unterricht schon erreicht hat, eine gewisse Fähigkeit zum apperzipirenden Merken (§. 77), welche sorgfältig zu berücksichtigen ist. Denn man soll benutzen, was leicht geschehen kann, um hiedurch mittelbar zu erleichtern, was sonst schwer und zeitraubend sein würde.

Man unterscheide Einschalten und Fortsetzen, und verbinde diesen Unterschied mit jenem der frei steigenden und der gehobenen Vorstellungen (§. 71). Einschalten zwischen bekannten Punkten geschieht leichter als Fortsetzen, wo die fortlaufende Reihe nur mit ihrem Anfangspunkte sich dem Bekannten anschließt. Einschalten zwischen frei steigenden Vorstellungen, — zwischen dem, was dem Schüler von selbst einfällt, indem man ihn in einen gewissen Gedankenkreis versetzt, — gelingt am leichtesten. Fortsetzen solcher Lehren, deren Vorstellung erst durch mühsames Erinnern gehoben werden muß, ist am schwierigsten und von unsicherm Erfolge. Zwischen beidem steht theils das Einschalten in mehrere gehobene Vorstellungen, theils das Fortsetzen mit Anknüpfung an die frei steigenden. Daß hiebei noch viele Abstufungen vorkommen können, versteht sich von selbst.

Der Lehrer, welcher seine Schüler genau kennt, wird diese Unterschiede vielfach benutzen können. Hier nur das Allgemeinste.

Sind für Realien und fürs Mathematische die Vortheile der leichtern Anknüpfung an den Erfahrungskreis (§. 101, 102) gehörig beachtet: so kann man hier auf frei steigende Vorstellungen rechnen; es wird alsdann darauf ankommen, einige, dazu geeignete, Hauptpunkte früher zu gewinnen, um anderes später dazwischen einzuschalten.

Mehr Schwierigkeit machen die Sprachen. Zwar die Fortschritte

im Deutschen geschehen durch Apperzeption vermöge dessen, was der Knabe sich als seine eigentliche Muttersprache ursprünglich zugeeignet hatte; und durch Einschaltung des Neuen ins Bekannte. Aber für die fremden Sprachen, die sich erst allmählich mit der Muttersprache kompliziren, ist Apperzeption und Einschaltung erst dann möglich, wann schon einige Kenntniß derselben erlangt ist; und die Kenntniß muß bedeutend wachsen, bevor auf frei steigende Vorstellungen darf gerechnet werden. Belastet man nun die gehobenen Vorstellungen durch neue, — vollends durch bloße Fortsetzung — so ist kein Wunder, wenn ein unbrauchbares Chaos herauskommt.

Ohne Zweifel ist dies der Grund, weshalb die Versuche, alte Sprachen ohne Grammatik *ex usu* zu lehren, wie man im fremden Lande die dortige Sprache leicht lernt, fehlschlagen mußten. Wer in Frankreich französisch lernt, der hat Personen und Handlungen vor Augen; er erräth leicht, was ihn angeht; diese Apperzeption geschieht gewiß durch frei steigende Vorstellungen, mit denen sich die Sprache komplizirt; und bald wird die Sprache selbst zur Apperzeption und zum Einschalten bereit sein. Hingegen der alten Sprache müssen erst grammatische Stützpunkte gegeben werden, hauptsächlich Flexionszeichen, Pronomina und Partikeln. Nur wolle man nicht gleich anfangs die Grammatik selbst in Masse anrücken lassen, als ob sie keiner Stützpunkte bedürfte. Langer Gebrauch des Nöthigsten muß voran gehn. Am schlechtesten aber wäre anfangs ein kursorisches Lesen, ein Fortsetzen ohne Befestigung.

Dennoch giebt es eine Bedingung, unter welcher selbst solches Lesen guten Erfolg hat, nämlich lebhaftes Interesse für den Inhalt.

§. 130.

Wenn die Gedanken des Lesers den Worten voran eilen, und meistens den Sinn treffen, so geschieht die verlangte Apperzeption durch frei steigende Vorstellungen samt der Einschaltung dessen, was nicht errathen war. Dies setzt aber ein sehr günstiges Verhältniß des Buchs zum Leser voraus. Daher müssen beim Sprachunterricht die Bücher sehr sorgfältig gewählt, und ihrem Inhalte nach erklärt werden.

Diese Arbeit darf nicht unter dem Grammatischen leiden; wohl aber muß vom Grammatischen, soviel nöthig, theils vorangehn, theils beim Lesen ergänzt, theils bei passenden Ruhepunkten eingeschaltet, und mehr und mehr eingeübt werden. Schriftliche Uebungen haben eine andre Stelle, und andern Bezug auf die Grammatik.

Das Interesse am Schriftsteller hängt sehr von historischer Vorbereitung ab; der Zusammenhang der Philologie mit den sogenannten Realien ist in dieser Beziehung nicht zu verkennen[148]).

Achtes Kapitel.
Vom Lehrplan im allgemeinen.

§. 131.

Wo vielerlei Veranstaltungen zu Einem Zwecke wirken sollen, viele Hindernisse zu überwinden, höhere, gleichgestellte, untergeordnete Personen zu berücksichtigen sind, da ist es immer schwer, den Zweck selbst als ein unverrücktes Ziel fest im Auge zu behalten. Beim Unterricht kommt hiezu der Umstand, daß kein einzelner Lehrer ihn vollständig ertheilen kann, daß also nothwendig mehrere gegenseitig auf einander rechnen müssen. Eben deshalb aber ist bei aller Verschiedenheit, welche die Lehrpläne nach den Umständen annehmen, der allgemeine Zweck, nämlich vielseitiges, möglichst gleichschwebendes, wohl verbundenes Interesse — diese eigentliche Entwickelung der Geisteskraft, — hervorzuheben als dasjenige, worauf alle Einzelnheiten des Verfahrens sich beziehen sollen.

§. 132.

Der Unterricht darf überhaupt nicht mehr Zeit verlangen, als wieviel mit der Bedingung bestehen kann, daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe. Nicht bloß wegen der Gesundheit und körperlichen Stärke, sondern — was hier der nächste Grund ist — weil alle Kunst und Mühe, die Aufmerksamkeit wach zu erhalten, an der Unaufgelegtheit scheitert, die aus zu langem Sitzen, ja schon aus zu starker geistiger Anspannung entsteht. Die willkürliche Aufmerksamkeit genügt dem Unterricht nicht, wenn sie auch durch die Disziplin kann erlangt werden. — Dringend nothwendig ist jeder Schule nicht bloß ein Lokal mit geräumigen Lehrzimmern, sondern auch ein freier Platz zur Erholung; dringend nothwendig, daß nach jeder Lehrstunde eine Pause, nach den ersten zwei Erlaubniß zur Bewegung im Freien, und nach der dritten, falls noch eine vierte folgen soll, wiederum dieselbe Erlaubniß ertheilt werde. Noch dringender ist, daß die Schüler nicht durch aufgegebene häusliche Arbeiten um die nöthige Erholungszeit gebracht werden. Wer die, vielleicht zweifelhafte, häusliche Aufsicht durch Ueberhäufung mit Aufgaben entbehrlicher zu machen gedenkt, setzt ein gewisses und allgemeines Uebel an die Stelle des ungewissen und partialen.

Sehr bittere Klagen sind in neuerer Zeit aus Vernachlässigung solcher Vorsicht entstanden; sie werden aus ähnlichen Gründen sich immer wiederholen; sie sind durch anstrengende gymnastische Uebungen nicht zu heben; sie setzen den Unterricht in Gefahr, Beschränkungen zu erleiden, bei denen sein innerer Zusammenhang nicht bestehen kann[149]).

§. 133.

Die Zeit, welche dem Unterricht zukommt, darf nicht zerstreut werden. Zwei Stunden in der Woche für dies, und zwei Stunden für jenes, jede durch zwei oder drei Tage von der andern getrennt, — sind

eine alte eingewurzelte Verkehrtheit, bei der kein Zusammenhang des Vortrags gedeihen kann. Wenn der Lehrer das erträgt, so muß freilich der Schüler es wohl auch erträglich finden.

Die Lehrgegenstände müssen abwechseln, damit jeder seine zusammenhängende Zeit finde. Nicht allen kann ein ganzes Semester eingeräumt werden; man muß oft kürzere Zeiträume ansetzen.

Die Lehrgegenstände dürfen auch nicht nach den Namen ihrer Fächer getrennt werden. Wer z. B. eigne Stunden für griechische und römische Alterthümer, eigne für Mythologie noch neben den Lehrstunden für Lesung alter Auktoren, eigne für Encyklopädie der Wissenschaften noch neben dem deutschen Unterricht in der obersten Klasse, eigne für analytische Geometrie noch neben der Algebra ansetzen wollte, der würde zerreißen, wo er verbinden soll, und die Zeit zersplittern.

Zeitersparung beruht auf bessern Methoden, auf Uebung im Vortrage und Geschick zum Repetiren.

§. 134.

Es kann viel Werth haben, wenn heranwachsende junge Leute manches für sich lesen und treiben; sie entwickeln sich nach ihrer Eigenthümlichkeit, indem sie nach eigner Wahl thun, was ihnen zusagt. Aber bedenklich ist, darüber Bericht in der Schule zu fodern. Mittelmäßige Köpfe sollen nicht aus Ehrgeiz nachahmen, was ihnen nicht paßt; und das Vielleſen soll nicht dem Gefühl und dem Denken Eintrag thun. Die Breite der Gelehrsamkeit ist nicht einerlei mit der Tiefe, und kann diese nicht ersetzen. Mancher übt schöne Künste statt zu lesen. Einige müssen frühzeitig Unterricht ertheilen, um leben zu können. Alsdann lernen sie beim Lehren.

Den wesentlichen Zusammenhang der Studien muß der Lehrplan in sich fassen, ohne sich auf Nebenlektüre zu stützen.

§. 135.

Von Anfang bis zu Ende soll der Lehrplan die sämtlichen Hauptklassen des Interesse zugleich berücksichtigen. Das empirische Interesse tritt zwar überall am leichtesten hervor. Aber der Religionsunterricht ernährt stets die theilnehmenden Interessen; darin muß ihn der historische Unterricht sowohl als der philologische unterstützen; die ästhetische Bildung beruht anfangs auf den Stunden im Deutschen; wünschenswerth ist daneben Unterricht im Singen, welches zugleich dem Körper wohlthun kann; später wirken die alten Schriftsteller mit. Uebung im Denken gewährt theils der analytische, theils der grammatische, theils der mathematische Unterricht; gegen das Ende auch der historische, indem er einen pragmatischen Charakter annimmt. Zusammenwirkungen dieser Art sind überall zu erstreben; die Schriftsteller müssen danach gewählt und in der Erklärung behandelt werden.

Dritter Abschnitt.
Zucht.

Erstes Kapitel.
Vom Verhältniß der Zucht zur Regierung und zum Unterricht.

§. 136.

Die Zucht schaut in die Zukunft des Zöglings. Sie beruht auf der Hoffnung, und zeigt sich zunächst in der Geduld. Sie mäßigt die Regierung, die sonst durch größere Härte vielleicht schneller zum Zwecke käme. Sie mäßigt selbst den Unterricht auf den Fall, daß seine Wirkung das Individuum zu stark anspannt. Aber sie vereinigt sich auch mit beiden und erleichtert sie.

Ursprünglich ist die Zucht ein persönliches Benehmen; wo möglich nichts anderes als eine freundliche Behandlung. Darin liegt die Zugänglichkeit des Mannes für die Wünsche und Reden des Zöglings, der unter fremden Menschen im Erzieher (und in der für Erziehung sorgenden Familie) seinen Stützpunkt findet. Aber die Zucht tritt wirksam hervor, wo Hilfe nöthig ist, besonders gegen Schwächen und Fehler des Zöglings selbst, welche die auf ihn gerichtete Hoffnung vereiteln könnten.

§. 137.

Schickliches Betragen verlangt die Zucht; natürlichen Frohsinn begünstigt sie; beides in wiefern es sich mit den Beschäftigungen, die von der Regierung und dem Unterricht ausgehn, vereinigen läßt. Immer soll der Zögling den Gegenstand, womit er beschäftigt ist, im Auge behalten; es wäre schlimm, wenn ein Bestreben, Sich zu produziren, oder Sich zu belustigen, das Uebergewicht bekäme und die Arbeit vergessen machte.

Der gute Erzieher wird sich gern dem Zöglinge persönlich angenehm machen, wenn dieser nicht das Gegentheil verschuldet. So mildert sich das Lästige der Aufsicht. Sanfte Worte verhüten, wo es irgend sein kann, jede härtere Maßregel.

§. 138.

Nicht gleichgiltig sieht der Erzieher den Fortschritten zu, welche dem Unterricht entsprechen; seine persönliche Theilnahme, — oder Besorgniß, wirkt sehr stark mit dem Interesse zusammen, welches beim Lernen mehr oder minder erwacht ist, — aber wenn es fehlt, oder gar in Widerwillen übergegangen ist, durch keine Zucht kann ersetzt werden[132]).

§. 139.

Den guten Willen des Zöglings kann die Zucht eben so wenig immer voraussetzen als das Interesse beim Lernen. Das aber muß sie

voraussetzen, daß die Regierung nicht für schwach, der Unterricht nicht für schlecht gehalten werde. Liegt hierin ein Fehler, so muß er da, wo er liegt, gebessert werden. Glaubt die Jugend thun und lassen zu können, was sie will, glaubt sie wegen mangelnder Fortschritte den Lehrer anklagen zu dürfen: dann ist kein persönliches Benehmen von Erfolg und vergebliche Versuche machen das Uebel schlimmer.

§. 140.

In einigen Fällen vermischt sich die Zucht so mit der Regierung, daß sie sich kaum davon unterscheiden läßt, z. B. in solchen Erziehungshäusern, wo bei zahlreichen Zöglingen militärische Formen eingeführt sind, und der Einzelne mehr von der allgemeinen Ordnung fortgezogen, als einer besondern Sorge theilhaft wird. In andern Fällen trennt sich die Zucht weiter als nöthig von der Regierung; so, wenn ein strenger Vater sich von den Kindern fern hält, und dem Hauslehrer innerhalb fester Grenzen die Zucht überläßt. Jedenfalls müssen die Begriffe unterschieden werden, damit der Erzieher wisse was er thut, und bemerke was etwa fehlt. Man kann hinzusetzen: damit er sich unnütze Mühe spare. Denn die Zucht vermag nicht unter allen Umständen gleichviel; es ist nöthig zu beobachten, um das, was sich thun läßt, nicht zu versäumen.

Zweites Kapitel.

Zweck der Zucht.

§. 141.

Während der Zweck des Unterrichts schon durch den Grundsatz: vervollkommne dich, seine Bestimmung erhielt (§. 17, 64, 65), muß dagegen bei der Zucht, welche den Unterricht zur Erziehung ergänzt, das Ganze der Tugend zusammengefaßt werden. Tugend aber ist ein Ideal; die Annäherung dazu drückt das Wort Sittlichkeit aus. Da nun im allgemeinen die Jugend von der Bildsamkeit zur Bildung, von der Unbestimmtheit zur Festigkeit übergeht (§. 4): so muß auch die Annäherung zur Tugend in einer Befestigung bestehn. Es ist ungenügend, wenn die Sittlichkeit schwankt; und es ist schlimm, wenn etwas Unsittliches sich befestigt. Beides zurückweisend drückt man den Zweck der Zucht durch die Worte aus: Charakterstärke der Sittlichkeit.

§. 142.

Sowohl im Charakter als im Sittlichen ist mancherlei zu unterscheiden, wovon weiterhin. Vorläufig ist daran zu erinnern, daß die Bestimmtheit des Willens, welche man Charakter nennt, nicht bloß auf dem Wollen sondern auch auf dem Nichtwollen beruhet. Dieses Nichtwollen ist theils mangelndes Wollen, theils ein verneinendes, zurück-

stoßendes Wollen, ein Ausschließen. Bei strenger Regierung, welche allem, was verführen könnte, den Zutritt sperrt, ergiebt sich eher ein mangelndes Wollen, als eine bleibende Bestimmtheit; hört die Erziehung auf, so kommen die gefürchteten Gelegenheiten, und der Zögling kann sich bis zur Unkenntlichkeit schnell verändern. Die Aufgabe der Zucht muß so gedacht werden, daß sie beides, Wollen und Ausschließen, umfasse.

Drittes Kapitel.

Unterschied im Charakter.

§. 143.

Verschiedenes Wollen erzeugt sich in verschiedenen Vorstellungsmassen; daher die Mühe, das manigfaltige Wollen zur Einstimmung zu bringen.

Die verschiedenen Vorstellungsmassen treten nicht bloß abwechselnd ins Bewußtsein, sondern es kann auch eine gegen die andre in das Verhältniß der Apperzeption treten. Es giebt ein apperzipirendes Merken nicht bloß für Wahrnehmungen von außen (§. 77), sondern auch in der innern Wahrnehmung. Die Apperzeption ist aber selten oder niemals bloßes Wahrnehmen, sondern eine Vorstellungsmasse greift bestimmend ein in die andre. Weil nun in jeder Vorstellungsmasse ein Wollen liegen kann, so geschieht es, daß vielfältig ein Wollen das andre will oder nicht will. Indem ferner der Mensch vorzugsweise in seinem Wollen Sich findet, befiehlt er sich selbst, beschließt über sich selbst; versucht, sich selbst zu beherrschen. In solchen Versuchen macht er mehr und mehr sich selbst zum Objekt seiner Beobachtung. Denjenigen Theil seines Wollens, welchen er in dieser Selbstbeobachtung als schon vorhanden antrifft, nennen wir den objektiven Theil des Charakters. Dasjenige neue Wollen aber, welches erst in und mit der Selbstbeobachtung entsteht, muß zum Unterschiede von jenem der subjektive Theil des Charakters heißen.

Dieser zweite Theil kann erst in reifem Alter zu seiner Ausbildung gelangen, allein die Anfänge fallen schon ins Knabenalter, und sie pflegen im Jünglinge schnell wachsend hervorzutreten, jedoch verschieden an Art und Stärke bei verschiedenen Individuen.

§. 144.

Bei der großen Manigfaltigkeit dessen, was im objektiven Theile enthalten sein kann, dient zur Uebersicht die Abtheilung dessen, was der Zögling duldet oder nicht leicht duldet, zu haben verlangt oder nicht verlangt, was er gern oder ungern treiben mag. Bald hat die eine bald die andre dieser Klassen ein Uebergewicht; alsdann muß sich zwar das Uebrige danach fügen und beschränken, allein diese Beschränkung ist

nicht immer leicht. Daher gelangt schon der objektive Theil des Charakters schwer zur Einstimmung mit sich selbst.

§. 145.

Im subjektiven Theile des Charakters bilden sich bei häufiger Wiederholung ähnlicher Fälle allmählich allgemeine Begriffe sowohl von dem vorgefundenen, unter ähnlichen Umständen gleichartigen Wollen, als auch von den Zumuthungen, das Wollen so oder anders zu bestimmen, welche der Mensch gegen sich selbst richtet[150]).

Diese Zumuthungen fallen großentheils ins Gebiet der Klugheit, also der Vorsicht und Zurückhaltung, oder auch der Thätigkeit, um durch geeignete Mittel zum Zweck zu kommen. Der Knabe will klüger sein als das Kind, der Jüngling klüger als beide. Auf diese Weise sucht der Mensch sich selbst zu übersteigen.

§. 146.

Nicht immer ist dies Uebersteigen heilsam für das Sittliche. Vielmehr erwächst dem Erzieher die doppelte Aufgabe: theils das Objektive, theils das Subjektive des Charakters zu beobachten und zu lenken. Zu jenem gehören Temperament, Neigung, Gewohnheit, Begierden, Affekten; zu diesem gehört, wie offen oder verschlagen der Zögling sei, und wie er zu räsonniren pflege.

§. 147.

Im allgemeinen kann man es als vortheilhaft für die Charakterbildung betrachten, wenn der Zögling sich in seinem Wollen gleich bleibt, und nicht von Launen und Einfällen getrieben wird. Eine solche Gleichförmigkeit, die keiner Anstrengung bedarf, kann man durch den Ausdruck: Gedächtniß des Willens bezeichnen.

Besitzt das Individuum diesen natürlichen Vorzug, so gelangt der objektive Theil des Charakters leicht zur Einstimmung mit sich selbst. Der Zögling weiß dann, daß unter dem Mancherlei des Duldens, Habens, Treibens eins dem andern Beschränkungen auferlegt, — daß man nicht selten dulden muß, um Beliebiges haben und treiben zu können, daß Beschäftigungen, die einer gern treibt, nicht immer zu demjenigen Gewinn führen, den er haben möchte, u. dgl. m. Ist dem Zöglinge dies klar genug, so kommt er bald dahin, sich zu sagen, woran ihm mehr oder weniger gelegen sei; er wählt, und die Wahl ist großentheils bestimmend für den Charakter; zunächst für den objektiven Theil desselben.

Kommt der subjektive Theil des Charakters zur Reife, so entstehn nach einander Vorsätze, Maximen, Grundsätze. Damit hängen Subsumtionen, Schlüsse, Motive zusammen.

Diese Motive gelten zu machen, wird oft Kampf kosten. Die Schwäche oder Stärke des Charakters wird sich danach bestimmen, ob beide Theile desselben zusammenstimmen oder nicht. Das Sittliche muß in beiden liegen; sonst ist die Stärke nicht einmal erwünscht.

Viertes Kapitel.
Unterschiede im Sittlichen.

§. 148.

Lebhafte und zugleich wohlwollende Zöglinge findet man oft; vom Standpunkte der Ideen der Vollkommenheit und des Wohlwollens betrachtet, machen sie alsdann, zunächst wenigstens, keine Sorge. Bei fester Regierung bringt man sie auch leicht dahin, die Regel: *quod tibi non vis fieri, alteri ne feceris*[151]), sich einzuprägen; hiemit findet sich leicht das nöthige Nachgeben im Streit, und um so mehr die Behutsamkeit, nicht Streit zu erheben. So machen sie auch, in Ansehung der Billigkeit und des Rechts, keine Sorge. Im Laufe der Jahre kommt die Besonnenheit hinzu, welche die Grundlage der richtigen Selbstbeherrschung abgiebt; sie nähern sich der innern Freiheit. Hiemit ist bei einander, was den einfachen praktischen Ideen gemäß zur Sittlichkeit gehört.

Aber nicht immer, nicht bei allen ist und bleibt es so bei einander. Neben jenen löblichen Zügen bemerkt man oft andre entgegengesetzte; es zeigt sich, daß diese nicht ausgeschlossen waren, und daß jene den Charakter nicht bestimmten.

§. 149.

Um das Schlechte auszuschließen, müssen zu den löblichen Zügen, welche in dem objektiven Theile des Charakters sich vorfinden, noch die guten Vorsätze kommen, welche dem subjektiven Theile angehören.

Diese erfodern zuerst jene ästhetische Beurtheilung, wodurch der Zögling in Beispielen, die sich darbieten, besseres und schlechteres Wollen richtig unterscheidet. Fehlt es dieser Beurtheilung an Klarheit, Kraft und Vollständigkeit, so haben die Vorsätze keinen Boden im Gemüthe des Zöglings; sie sind dann nicht viel mehr als gelernte Worte.

Ist dagegen die ästhetische Beurtheilung des Willens mit dem gesamten Interesse verwebt, welches aus Erfahrung, Umgang und Unterricht hervorgeht: so erzeugt sie eine Wärme fürs Gute, wo sich dasselbe auch finden möge; welche nicht bloß auf alle Bestrebungen des Zöglings, sondern auch darauf einwirkt, wie er sich aneignet was ihm Lehre und Leben ferner darbieten[152]).

§. 150.

Um alsdann die sittlichen Entschließungen fester zu stellen, dient noch die logische Kultur der Maximen, die systematische Vereinigung derselben, und deren fortwährender Gebrauch im Laufe des Lebens. Hiemit hängt die Bildung zum Nachdenken zusammen.

Daraus ist einleuchtend, daß die Zucht nicht anders als in Verbindung mit dem Unterricht ihr Werk vollführen kann.

Fünftes Kapitel.

Hilfsmittel der Zucht.

§. 151.

Die Zucht ist zwar weit entfernt, durchgehends zu hindern und beschwerlich zu fallen; noch weiter davon, eine fremde Thätigkeit anstatt der eigenen dem Zöglinge einimpfen zu wollen. Dennoch muß sie bald versagen bald gewähren, so daß der Zögling durch sie weit abhängiger wird, als ihn die bloße Regierung machen würde. Denn die Regierung kann auf einigen Vorschriften sehr strenge halten, und doch übrigens den Knaben sich selbst überlassen; dies aber ist eine Sorglosigkeit, der sich die Zucht selten hingeben darf. Nur ein sehr fest begründetes Vertrauen zu dem Zöglinge würde dazu berechtigen.

Der aufmerksame Erzieher läßt, selbst ohne es zu beabsichtigen, beständig etwas von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit spüren, dies genügt oft; zuweilen ist es bei empfindlichen Zöglingen schon zu viel. Ungewohnter Tadel verletzt sie weit mehr als man will, während die kleinsten Zeichen des Beifalls ihnen nicht entgehn. Es ist wichtig, diese Empfindlichkeit zu schonen.

§. 152.

Allgemeiner zeigt sich die Empfindlichkeit in Ansehung der Freiheit oder Beschränkung. Dieser Punkt ist zugleich für Charakterbildung von der größten unmittelbaren Wichtigkeit, wenn die gegebene Freiheit zum überlegten und gelingenden Handeln benutzt wird. Denn aus dem Gelingen entspringt die Zuversicht des Wollens, wodurch Begierde zum Entschluß reift. Darf man ein richtiges Handeln erwarten, so muß dazu Freiheit gegeben werden; im Gegenfalle ist es gefährlich, wenn ein lebhaftes Bewußtsein der Selbstthätigkeit früh eintritt. Tiefer unten mehr hievon!

§. 152 [152a]).

Muß man oft tadeln und beschränken, so wird großentheils die Empfindlichkeit abgestumpft, doch mehr gegen die Worte als gegen die Einschränkungen. In den Worten kann man die Form wechseln; was aber das Erlauben und Verbieten anlangt, so muß darin nach Möglichkeit eine bleibende Regel fühlbar sein, wäre es auch nur die, einerlei Erlaubniß wöchentlich oder monatlich nicht öfter als gemäß einer angenommenen Gewohnheit zu geben. Ungleichheit ohne offenbare Gründe erscheint als Willkür und Laune; feste Schranken werden leichter ertragen.

§. 153.

Am mindesten wird die Empfindlichkeit gereizt durch das bloße Anhalten, durch tägliches Erinnern, Rufen zu bestimmter Stunde, ohne

dabei einen Vorwurf auszusprechen. Es giebt eine Menge von Kleinigkeiten des täglichen Lebens, in denen Ordnung herrschen muß; diesen mehr Wichtigkeit beizulegen als sie haben, ist nicht rathsam; scharfer Tadel soll nicht leicht an geringfügige Nachlässigkeiten verschwendet werden; man bedarf seiner für wichtige Dinge. Aber die Regel muß beobachtet werden; kleine Strafen, die nicht persönlich verletzen (z. B. geringe Geldbußen in Pfennigen), passen hiebei eher als harte Worte.

§. 154.

Hiemit hängen Gewöhnungen solcher Art zusammen, welche auf ein Ertragen und Entbehren ohne Murren, selbst auf Abhärtung hinauslaufen. Dabei ist nicht bloß zu vermeiden was die Empfindlichkeit aufregen könnte, sondern es muß auch für gute Laune, für heitern Scherz die freie Aeußerung gestattet werden.

§. 155.

Das Verwöhnen durch häufigen, unnöthigen Genuß, durch viele künstlich veranstaltete Vergnügungen, die nicht zugleich etwas von Arbeit und Uebung in sich schließen, ist schon deshalb nachtheilig, weil die Abstumpfung der Empfindlichkeit, welche daraus entsteht, eine Menge kleiner Hilfsmittel der Zucht erschöpft, von denen man bei nicht verwöhnten Kindern Gebrauch machen kann. Denn es bedarf nur wenig, um sie auf manigfaltige Art zu erfreuen, wenn große Mäßigkeit die tägliche Gewohnheit ist; aber man muß auch eine Art von Sparsamkeit beobachten, um mit wenigem viel auszurichten. Insbesondre dürfen unschädliche Spiele der Jugend nicht voreilig durch Foderungen eines gesetzten Betragens verleidet werden. Der Ehrgeiz treibt sie nur zu früh, nicht mehr Kinder scheinen zu wollen.

§. 156.

Der gute Erzieher wird schon in Kleinigkeiten aufmerksam sein, die in seiner kleinen Welt wichtig genug werden können; mehr aber liegt an dem Verhältniß dessen, was zusammenwirkt.

1) Verhältniß zwischen Thätigkeit und Ruhe. Die Kräfte müssen zu thun haben, aber sie sollen dabei gedeihen und sich nicht erschöpfen. Zuweilen muß die Jugend aus eigner Erfahrung sich überzeugen, wieviel man durch Anstrengung vermag; aber starke Proben dieser Art dürfen nie zur Regel werden.

2) Verhältniß zwischen dem was drückt und hebt. Hier soll wo möglich Gleichgewicht sein. Was von selbst steigt, braucht nicht gehoben zu werden; aber wenn im Ganzen der Zucht und in längerer Zeit der Tadel merklich die Ermunterung überwiegt, so verliert er an Wirkung; er verstimmt oft mehr als er nützt.

3) Verhältniß zwischen Beschränkung und Freiheit. Umgebung und Umgang sollen geschützt sein gegen das was in Versuchung führt; aber die Umgebung muß weit und reich genug sein, um wenig Sehnsucht nach dem was draußen ist, aufkommen zu lassen.

§. 157.

Von zweifelhafter Wirkung sind diejenigen Hilfsmittel der Zucht, bei welchen man die Empfindlichkeit der Zöglinge nicht vorhersehen kann. Unter diesen giebt es einige, die man gleichwohl Ursach hat zu versuchen, mit dem Vorbehalt, ihre Wirkung zu beobachten. Insbesondere gehören hieher die eigentlichen pädagogischen Strafen und Belohnungen, wodurch die natürlichen Folgen des Thuns oder Lassens nachgeahmt werden. Wer die Zeit versäumt, verliert den Genuß; wer seine Sachen verdirbt, entbehrt sie; wer unmäßig war, bekommt bittere Arznei; wer geplaudert hat, wird entfernt, wo gesprochen wird was nicht jeder hören soll, u. dgl. m. Solche Strafen dienen nicht zur moralischen Besserung, aber sie warnen und witzigen[153]). Ob mehr oder weniger, weiß man oft nicht vorher; jedenfalls kann eine nützliche Erinnerung davon übrig bleiben.

§. 158.

Manchmal kommt es darauf an, etwas, das in ein falsches Geleise gerathen war, herauszuschaffen. Dazu dient eine plötzliche Unterbrechung, indem man etwas Neues eintreten läßt. So bei Beschäftigungen, die nur schleppend und mit Unlust fortgesetzt wurden.

Zuweilen sieht man bei kräftigen Zöglingen ein sehr tadelhaftes Betragen, welches bei Ermahnungen und Strafen fortdauert, oder die Gestalt wechselt, und doch seinen wesentlichen Grund nur in einer leicht zu hebenden Verstimmung hat. Ein unerwartetes kleines Geschenk, eine ungewohnte Aufmerksamkeit hilft dann wohl der Verschlossenheit des Zöglings ab, und man findet was zu thun ist, wenn man den Grund des Uebels erblickt.

§. 159.

Bei denen, die körperlich schwach sind, ist sehr sorgfältige Pflege der Gesundheit, verbunden mit beharrlicher Geduld, die Hauptsache. Die Güte darf nur nicht in schwache Nachsicht ausarten; genaue Aufsicht muß die Stelle jeder harten Behandlung vertreten.

Sechstes Kapitel.

Verfahren der Zucht im allgemeinen.

§. 160.

Die Unterschiede im Charakter und im Sittlichen (§. 143—150) geben hier den Faden der Betrachtung. Die Zucht soll halten, bestimmen, regeln; sie soll sorgen, daß im Ganzen das Gemüth ruhig und klar sei; sie soll es theilweise durch Beifall und Tadel bewegen; sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Diese

kurzen Ausdrücke werden durch Vergleichung jener oben entwickelten Begriffe eine bestimmtere Bedeutung bekommen.

§. 161.

Erstlich: was die haltende Zucht bedeute, ergiebt sich zunächst aus dem oben erwähnten Gedächtnisse des Willens (§. 147), wovon der Leichtsinn, welchen man gewöhnlich der Jugend zuschreibt, das Gegentheil ist. Denn der Leichtsinnige gedenkt nicht dessen was er wollte. Er bedarf, durch die Zucht gehalten zu werden. Nähere Bestimmungen dieses Haltens sind Abhalten und Anhalten.

Die erste Voraussetzung der haltenden Zucht aber ist die Regierung, und der von ihr bewirkte Gehorsam. Hieraus ergiebt sich, daß der Zögling, wenn man befehlen wollte, nicht wagen würde sich zu widersetzen. Man befiehlt aber selten, und nur im Nothfall; geschähe es häufig, so würde der Zögling sich nicht entwickeln können; geschähe es bei heranwachsenden Zöglingen ohne offenbare und dringende Gründe, so würde der Gehorsam nicht mehr lange fortdauern. Während des Zeitverlaufs nun, in welchem die Regierung sich nicht regt, soll dennoch der Zögling sich nicht in einer zügellosen Ungebundenheit befinden; es soll ihm, wenn auch noch so leise, doch fühlbar bleiben, daß er gewisse Schranken nicht überschreiten darf. Dies muß die haltende Zucht bewirken.

Auch der im allgemeinen gehorsame Zögling aber folgt nicht jedem, nicht unter allen Umständen, nicht immer ganz, schnell, ohne Widerspruch; folgt er einmal nicht auf sanfte Worte, dann noch weniger auf rauhe Behandlung. Nun muß zwar der Erzieher wissen, welchen Rückhalt er hat, — der Vater muß mit sich einig darüber sein, wie weit er im Nothfall in Zwangsmitteln gehen würde; der Hauslehrer, welche Stütze er an den Eltern hat, der Schulmann, wie weit er von der höhern Behörde gehalten wird. Allein hiebei wird die Zucht auf die Regierung zurückgewiesen; dies ist nach Möglichkeit zu vermeiden. Unangenehme Fälle in welchen es sich nicht vermeiden läßt, sind allermeistens solche, da schon seit längerer Zeit allmählich eine schwache Nachsicht zur Verwilderung Anlaß gegeben hatte; diese Fälle sind hier bei Seite gesetzt; und das kann um so mehr geschehn, da selbst der Trotz, wenn noch nicht alle Bande gelöset sind, und wenn ihm fester Ernst ohne Uebereilung gegenüber steht, bald verschwindet, und der Reue Platz macht.

§. 162.

Soll nun die haltende Zucht in sich selbst eine Kraft haben, den mangelhaften Gehorsam so weit nöthig zu ergänzen, so muß zuvor in dem Zögling ein lebhaftes Gefühl erweckt sein, daß er an der Zufriedenheit des Erziehers etwas besitze, und etwas zu verlieren habe. Dies erreicht der Erzieher in dem Maße, als er in die Lebensgewohnheiten des Zöglings wirksam und willkommen eingreift. Er muß geben,

um nehmen zu können. Findet er nöthig, dem Zöglinge eine andre Richtung zu ertheilen, so darf er dies Unternehmen nicht für leichter halten als es ist; er muß langsam vorschreiten.

Das erste Geschäft der Charakterbildung beschreibt Niemeyer mit folgenden trefflichen Worten:

„Das erste Studium richte der Erzieher auf das entschiedene Gute, was in dem natürlichen Charakter dessen liegt, den er erziehen soll. Dies zu erhalten, zu befestigen, zur Tugend zu erheben, und gegen alle Gefahr zu schützen, sei sein unabläßiges Bestreben. Dies muß gleichsam den Ton seiner ganzen Erziehungsmethode stimmen. Auch bei dem schon verzognen und verdorbenen Zögling achte er darauf, und suche es, wenn auch schon mancherlei Unkraut daneben aufgeschossen wäre, hervorzuziehn. Denn von diesem Punkte muß die fernere moralische Ausbildung ausgehn."

Diese Stelle kann schon hier Platz finden, obgleich sie eigentlich erst zur moralischen Erziehung gehört. Fühlt der Zögling, daß man sich an das Bessere in ihm wendet, und kommt alsdann einige Gefälligkeit hinzu, wie der gebildete Ton des Umgangs sie mit sich bringt: so wird er um desto folgsamer sein, je mehr Gedächtniß des Willens in ihm ist; und was noch daran fehlt, wird die haltende Zucht leicht ergänzen.

§. 163.

Je weniger aber der Zögling seines eignen Wollens eingedenk ist, um desto schwerer wird die haltende Zucht. Doch ist auch hier noch ein Unterschied zwischen launenhafter Wildheit und reinem Leichtsinn.

Es kann Fälle geben, wo der Ungestüm des Zöglings den Erzieher zu einer Art von Kampf herausfodert. Anstatt sich darauf einzulassen, wird ruhiges Abweisen, Zuschauen, Warten bis Ermüdung eintritt, meistens im Anfange hinreichen. Verlegenheiten, welche ein solcher Zögling sich selbst bereitet, werden Anlaß geben, ihn zu beschämen; alsdann wird sich finden, ob er zu einem gleichförmigen Betragen zu bringen ist. Zuweilen läßt sich bei Einzelnen auf solche Weise selbst der Mangel der Regierung ersetzen; doch schwerlich jemals bei vielen, wenn die Wildheit schon zur Unsitte geführt hat.

§. 164.

Der eigentliche Leichtsinn, der sich im Vergessen, in der Unordnung, Unstetigkeit, in den sogenannten Jugendstreichen zeigt, ist ein Uebel der individualen Anlage, und läßt keine radikale Heilung zu, wenn er gleich in spätern Jahren, vielfach gewarnt und gegen äußere Reize abgestumpft, unsichtbar wird. Desto nöthiger ist hier die haltende Zucht, damit die Folgen des Uebels vermieden, oder doch gemindert werden. Denn fängt der Leichtsinnige erst an, sich in seinem Treiben zu gefallen, so sträubt er sich gegen Ordnung und Fleiß, und sinnt auf Mittel, um Freiheit für ein regelloses Leben zu gewinnen. Hier muß die Zucht zuvor-

kommen. In der frühen Zeit, wo noch kein übler Wille da ist, muß sie den mangelnden Willen ersetzen. Was der Zögling aus den Augen verlor, muß sie ihm vergegenwärtigen. Seinem Schwanken und Schweifen muß sie eine äußerliche Festigkeit und Gleichförmigkeit fortwährend leihen, die sie in ihm entweder gar nicht, oder doch nicht gleich, hervorbringen kann.

Hieher gehört, daß man mit Kindern nicht räsonniren soll. „Vor dem zu häufigen Räsonniren kann ich nicht laut, nicht stark genug warnen", sagt Karoline Rudolphi; und Schwarz, der diese Stelle anführt*), fügt hinzu: „schon das einmalige ist zu häufig." Niemeyer, indem er von den Ausartungen zu großer Lebhaftigkeit spricht, und den Leichtsinn zeichnet, „der unachtsam macht, keine Rücksicht auf die Folgen nimmt, und zur Unbesonnenheit verleitet", fährt fort: „Dies alles sind keine Fehler des Herzens, aber es sind doch Fehler, welche abgelegt werden müssen; wozu Gewöhnung beinahe das einzige sichere Erziehungsmittel ist, das nur dann durch weise gewählte positive Strafen unterstützt werden muß, wenn man anfängt, Mangel an gutem Willen zu bemerken, oder wenn sie schon einen hohen Grad erreicht haben". Er empfiehlt weiter, man solle darauf bestehen, daß auf der Stelle geändert werde, was zu ändern ist, indem unbestimmte Erinnerungen nichts fruchten.

Damit ist nun zwar die Sache nicht abgethan; aber wir reden hier noch von der haltenden Zucht; und wahr ist, daß man nicht Räsonnement an die Stelle der Gewöhnung setzen darf[102]).

§. 165.

Während nun bei den Leichtsinnigen das Abhalten schwerer ist, als das Anhalten — denn letzteres gelingt wenigstens theilweise leichter, wenn der Unterricht Interesse weckt, — wird dagegen bei trägen Naturen das Anhalten schwerer, weil man sie in ihrer Bequemlichkeit stören muß. Hier ist der Reiz munterer Gespielen zu körperlicher Bewegung das erste; und leichtere Beschäftigung muß genügen, wo schwierige Aufgaben des Lernens noch nicht durchdringen können. Hängt Trägheit mit körperlicher Abspannung zusammen, so läßt sich von der Gesundheitspflege und von zunehmenden Jahren Besseres hoffen[154]).

Ueberall gilt die Regel: die Aufgaben dürfen nicht die Kräfte übersteigen, und nicht zu lang sein; aber das Angefangene muß fertig werden; wenigstens dürfen die Zöglinge es nicht willkürlich liegen lassen, es muß in ihren Augen ein, wenn auch nur kleines, Ganze bilden.

§. 166.

Daß die haltende Zucht sich auf die eigne Haltung des Erziehers gründet, — auf Gleichförmigkeit seines Betragens, braucht kaum gesagt

*) Schwarz Erziehungslehre II, S. 443.

zu werden; dieſe Gleichförmigkeit muß aber auch den Kindern deutlich vor Augen ſtehn. Insbeſondere darf er nicht die Klage veranlaſſen: man wiſſe nicht, wie man es ihm recht machen ſolle; er ſei unzufrieden, was man auch thun möge. Kommt es dahin, ſo iſt ſeine jedesmalige Laune das erſte, was die Zöglinge, ähnlich dem Wetter, beobachten und einander mittheilen. Die üble Laune wird gefürchtet, die gute Laune für zudringliche Bitten benutzt. Die Zöglinge ſuchen den feſten Punkt, der ſie halten ſoll, zu bewegen; und das mindeſte Gelingen ernährt ausſchweifende Hoffnungen. Alsdann verliert ſich die Nachwirkung der frühern Regierung; und aus erneuerten ſtrengen Maßregeln entſteht eine Kette von Uebeln.

§. 167.

Zweitens: Die Zucht ſoll beſtimmend wirken; ſie ſoll veranlaſſen, daß der Zögling wähle (§. 147). Hieher gehört die obige Unterſcheidung deſſen, was man dulden, haben, treiben wolle; alſo auch Erfahrung von den natürlichen Folgen des Thuns und Laſſens (§. 157); denn ohne Rückſicht auf dieſe Folgen kann jenes manigfaltige Wollen nicht in Uebereinſtimmung gebracht werden. Vor allem iſt nun zu bemerken, daß der Erzieher nicht etwan im Namen des Zöglings zu wählen hat; denn es iſt des letztern eigner Charakter, welcher zur Beſtimmtheit gelangen ſoll. Güter und Uebel müſſen dem Zöglinge aus eigner Erfahrung — zum Theil, und doch nur zum kleinſten Theil — bekannt werden. Daß die Flamme brennt, die Nadel ſticht, das Fallen und Stoßen ſchmerzt, muß ſchon das kleine Kind fühlen; Aehnliches gilt weiterhin, nur nicht bis an die Grenze ernſtlicher Gefahr. Sondern darauf kommt es an, daß in Folge der wirklich gemachten Erfahrungen, indem ſie die Warnungen des Erziehers beſtätigen, der Zögling den andern Warnungen glaube, ohne auf Beſtätigung zu warten[155]).

§. 168.

Was erfreut und verletzt, entſpringt ſo vielfach aus geſelligen Verhältniſſen, daß der Zögling in ſolchen heranwachſen muß, um ſeine natürliche Stellung unter mehrern einigermaßen kennen zu lernen. Auf der einen Seite meldet ſich nun die Sorge, ſchlechtes Beiſpiel und Roheit zu verhüten; auf der andern Seite darf doch der Umgang nicht ſo ängſtlich gewählt ſein, als ob dem Zögling das Gefühl des Drucks ſollte erſpart werden, welcher ſich in jeder Geſellſchaft aus dem Streben und Gegenſtreben der Menſchen erzeugt. Allzugroße Nachgiebigkeit der Geſpielen in der Jugend bringt Täuſchungen über die wahren Lebensverhältniſſe hervor.

Ferner muß Geſelligkeit mit Zurückgezogenheit wechſeln. Der Strom des geſelligen Lebens ſoll nicht fortreißen, und nicht mächtiger werden als die Erziehung. Der Knabe ſchon, vollends der Jüngling, ſoll auch lernen allein ſein, und ſeine Zeit gehörig ausfüllen.

§. 169.

Indem der Zögling sich abwechselnd unter seines Gleichen und unter Erwachsenen bewegt, lernt er verschiedenartige Ehrenpunkte kennen. Diese theils zu verbinden, theils gehörig unterzuordnen, kann der Zucht nach den Umständen schwerer oder leichter werden, je nachdem die Schätzung der rohen Kraft einerseits, die Foderung der feinen Sitte und die Beachtung der Talente und Kenntnisse andererseits, weiter oder minder weit von einander abstehn. Die Hauptsache ist, daß man keinen Ehrgeiz künstlich ernähre, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücke. Gewöhnlich aber haben diejenigen, welche sich für die Fortschritte des Zöglings interessiren, Ursache, sich selbst vor der Täuschung übergroßer Hoffnungen zu hüten. Solchen nachgebend werden sie unwillkürlich Schmeichler, und treiben den Knaben, vollends den Jüngling, über den Punkt hinaus, auf welchem er sich halten kann. Dann folgen später bittere Erfahrungen.

§. 170.

Etwas langsamer als das natürliche Ehrgefühl entwickelt sich die Beachtung des Werths der Dinge inbezug auf gewöhnliche Lebensbedürfnisse. Besonders weiß die frühere Jugend selten mit dem Gelde umzugehn; der Knabe erliegt den Täuschungen, anstatt Entweder dies Oder jenes, was für eine bestimmte Summe Geldes zu haben ist, zu setzen dies Und jenes. Er muß auch hierin Erfahrungen im Kleinen machen, und nicht bloß in Ansehung des Geldes, sondern auch der Sachen, durch Entbehrung das Verlorne schätzen lernen. Gegen kleinlichen Geiz hat man selten nöthig die Jugend zu warnen; öfter jedoch nimmt sie etwas vom Hörensagen an; und es kann begegnen, daß einer aus Nachahmung geizt, aus eignem Triebe verschwendet. Wenn solche Uebel nicht dem Ehrgefühl weichen, so fallen sie der moralischen Bildung anheim.

§. 171.

Hat nun der Zögling erfahren, welchen Druck er unter andern Menschen dulden muß oder nicht zu dulden braucht, und was er an Ehre, an Sachen, an Genießungen haben kann oder entbehren muß, so kommt es darauf an,. wie er dies verknüpfe mit den Beschäftigungen, die er zu treiben Lust oder Unlust empfindet. Daß hierin vielfach eins das andre möglich macht, bedingt, beschränkt, merkt der Besonnene bald von selbst, dem Leichtsinnigen aber prägt es sich nicht hinreichend ein; alsdann soll der Erzieher dem Einprägen nachhelfen, weil ohne feste Besinnung hieran der Mensch charakterlos bleibt.

Allein oftmals ist ein Mangel an Festigkeit sogar erwünscht; dann nämlich, wenn die geistigen Interessen, welche der Unterricht wecken soll, und wenn die sittliche, wenn die religiöse Bildung noch zurückgeblieben sind. Der objektive Theil des Charakters (§. 143) darf sich nicht zu schnell abschließen; und sehr oft liegt von dem Werthe der Zucht ein

großer Theil darin, dies Abschließen zu verzögern. Dazu dient der Druck, in welchem der Zögling gehalten wird; die untergeordnete Stellung, welche man ihm seinem Alter gemäß giebt; insbesondre die Versagung der Freiheit zum Handeln ohne Erlaubniß und nach eignem Belieben (§. 152). Die ästhetische Beurtheilung der Willensverhältnisse (§. 149) verspätet sich oft, oder bleibt schwach im Verhältnisse zu dem Eindrucke der zuvor erwähnten Erfahrungen; dann fehlt auch die sittliche Wärme; und man würde zwar Charakterbildung, aber eine schlechte erlangen, wenn man den jungen Menschen frei gehn ließe. Eher ist zu begünstigen, daß jugendliche Zeitvertreibe, selbst knabenhafte Spiele sich ungewöhnlich verlängern.

§. 172.

Drittens. Die regelnde Zucht beginnt, wenn der subjektive Theil des Charakters (§. 143) anfängt sich zu zeigen; gewöhnlich im spätern Knabenalter. In der frühern Zeit gilt die Regel, nicht mit den Kindern zu räsonniren (§. 164); nämlich so lange als man noch mit dieser Regel auskommt. Das hört aber auf, wenn der Zögling für sich selbst räsonnirt, und zwar in so gutem Zusammenhange, daß seine Gedanken nicht mehr als flüchtige Einfälle kommen und verschwinden, sondern Dauer und Haltung gewinnen. Solches Räsonniren darf nicht sich selbst überlassen bleiben; es läßt sich auch nicht durch Machtsprüche zurücktreiben, sondern der Erzieher muß räsonnirend darauf eingehn, und einer weitern falschen Entwickelung zuvorkommen[102]).

Die Neigung, Regeln festzustellen, sieht man schon in den Spielen der Kinder. Jeden Augenblick wird befohlen, was zu thun sei; nur werden die Imperative schlecht befolgt, und häufig gewechselt. Es fehlt auch nicht an eignen kindischen Vorsätzen, aber sie können nicht viel bedeuten, so lange sie sich nicht gleich bleiben. Ganz anders ists, wenn sie Bestand gewinnen, wenn Mittel und Zwecke sich zu Plänen verknüpfen, wenn die Ausführung unter Hindernissen gewagt wird; endlich wenn die Vorsätze durch allgemeine Begriffe gedacht werden, und hiemit Anspruch machen, auch für künftige mögliche Fälle zu gelten, wodurch sie sich in Maximen verwandeln.

§. 173.

Die Vorsicht erfodert zuerst, offene Aeußerungen nicht durch üble Aufnahme rückgängig zu machen, sondern lieber ein unbequemes Disputiren zu ertragen, so fern dessen Aufrichtigkeit sicher ist, und nicht etwan der Zögling durch eine ihm gegönnte unerwartete Aufmerksamkeit sich zu sehr geschmeichelt fühlt.

Die Vorsicht erfodert ferner, in den Fällen, wo der Zögling sich nicht gleich überzeugen läßt, das Endurtheil mehr aufzuschieben, als auf einem solchen zu bestehen; es wird immer leicht sein, auf mangelnde Kenntnisse und künftige Studien hinzuweisen. Die große Entschiedenheit, womit Knaben und Jünglinge zu behaupten pflegen, hat durch-

gehends ihren Grund in großer Unwissenheit; sie ahnden nicht von ferne, wieviel schon gemeint und bestritten worden ist. Der Unterricht wird ihre Unbescheidenheit allmählich heilen.

§. 174.

Die Hauptsache für die Zucht aber ist die Konsequenz oder Inkonsequenz im Handeln. Die Schwierigkeit, genau nach Maximen zu verfahren, muß demjenigen fühlbar gemacht werden, der leichthin Maximen aufstellt. In dieser Art werde dem Zöglinge der Spiegel vorgehalten; einerseits, um die unhaltbaren Maximen zum Weichen zu bringen, andererseits, die haltbaren zu befestigen.

Zu den unhaltbaren aber rechnen wir hier auch diejenigen, welche, wenn schon der Klugheit gemäß, doch wider die Sittlichkeit verstoßen würden. Gesetzt, dies sei dem Zöglinge nicht schon im Voraus deutlich gewesen, so muß es in der Anwendung vermöge der anstößigen Konsequenzen hervorspringen.

§. 175.

Die regelnde Zucht erfodert nun oft, daß man dem Zöglinge eine lebhafte Sprache führe, ihn an Vergangenes erinnere, und Künftiges auf den Fall, da er in seinen Fehlern beharren würde, voraussage; daß man ihn veranlasse, in sein Inneres hineinzublicken, um dort den Zusammenhang seiner Handlungen an der Quelle aufzusuchen. Ist indessen dies schon früher in moralischer Absicht geschehen, so bedarf es dazu keiner langen Reden mehr; auch wird die Sprache immer ruhiger und kürzer werden, je wirksamer sie schon gewesen ist, je mehr eignes Urtheil man dem Zöglinge schon zutrauen muß, endlich je mehr er in die Periode tritt, wo er sich in der Welt umsieht, um das Reden und Handeln fremder Personen zu beobachten. Denn um die Zeit, wo er Neues mit Altem vergleichen will, ist die Empfänglichkeit für das Alte sehr gering, und erlischt bald ganz, wenn es nicht schon tief eingeprägt war.

§. 176.

Viertens. Die Stimmung soll im Ganzen ruhig, der Geist zu klarer Auffassung bereit erhalten werden. Dies gilt allgemein gegen leidenschaftliche Aufwallungen; (nicht allgemein gegen Affekten;) aber vorzugsweise bedingt es die Bildung ästhetischer Urtheile, und hiemit auch (obgleich nicht ausschließend) die Begründung der Moralität.

Aus jeder Begierde kann Leidenschaft werden, wenn das Gemüth im Zustande des Begehrens häufig, und so lange verweilt, daß inbezug hierauf die Gedanken sich sammeln, Pläne und Hoffnungen sich bilden, Verdruß gegen andre sich festsetzt. Daher muß Wachsamkeit auf alles beharrliche und oft wiederkehrende Begehren gerichtet werden.

Die häufigsten Begehrungen aber entstehn aus dem Naturbedürfniß der Nahrung und der körperlichen Bewegung.

§. 177.

Zuerst nun muß die Wildheit, welche aus unbefriedigten Naturbedürfnissen entsteht, gezähmt werden durch Sättigung ohne Uebermaß. Der Hunger darf nicht zum Stehlen, überlanges Sitzen nicht zum Fortlaufen verleiten. Diese Warnung ist nicht überflüssig; es giebt schlimme Beispiele auch in Familien, wo man dergleichen nicht erwarten würde. Sehr viel öfter jedoch kommt das Uebermaß vor.

Hat das Bedürfniß seinen Stachel verloren, so muß der ferneren Begierde ein bestimmtes und nicht zu widerrufendes Versagen entgegentreten. Hiemit ist Ablenkung auf irgend etwas, welches beschäftigen kann, zu verbinden.

Kann der Gegenstand, welcher die Begierde fortdauernd reizt, entfernt werden, so ist dies um so besser. Im eignen Hause ist es öfter möglich, und auch nöthiger, als in fremden Häusern. Läßt sich der Gegenstand nicht entfernen, so mag man die Befriedigung *aufschieben*, und für spätere Zeit erlauben.

So z. B. beim Genuß des Obstes in Gärten, dessen unbedingtes Verbot einen gefährlichen Reiz zum Ungehorsam mit sich führt, während die unbedingte Nachsicht schon wegen des Abreißens unreifer Früchte, vollends wegen Beschädigung fremder Gärten, durchaus unzulässig sein würde.

Nach der Analogie mit diesem sehr bekannten Gegenstande mag man vieles Aehnliche beurtheilen.

§. 178.

Ferner sind die Kinder in ihren Spielen zu beobachten. Je mehr freies Phantasiren, je mehr Abwechselung, desto weniger Bedenklichkeit; wenn aber einerlei Spiel sich oft, nach bleibenden Regeln wiederholt, wenn eine Art von Studium, um eine besondere Geschicklichkeit zu erwerben, hineingelegt wird, so kann Leidenschaft entstehn; wovon das Kartenspiel zuweilen auch ohne Geldgewinn die Probe liefert. Gewinnstspiele sind gänzlich zu verbieten; das Verbot muß aber, wo man der Folgsamkeit nicht ganz sicher ist, überwacht werden.

§. 179.

Zur Ableitung der Gefahr, welche mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist, dient vorzugsweise das Erlernen irgend einer schönen Kunst, wenn auch nur mäßiges Talent vorhanden ist; also Musik und Zeichnen in irgend welcher beschränkten Art, (nicht *mehrere* musikalische Instrumente zugleich; nicht zerstreuende Versuche in allerlei Art von Malerei durcheinander, sondern Konsequenz im Bemühen um eine bestimmte Fertigkeit).

Fehlt das Talent, so mögen Liebhabereien, Pflanzensammeln, Muschelnsammeln, Papparbeiten, selbst Tischler- oder Gartenarbeiten u. s. w. zu Hilfe genommen werden.

Poetisches Talent, an sich höchst erwünscht, erfodert doch ein sehr entschiedenes Gegengewicht durch ernste gelehrte Beschäftigung; denn der junge Dichter macht Ansprüche, die ihm gefährlich werden können, wenn er sich darin vertieft.

§. 180.

Pläne, denen ein leidenschaftliches Bestreben zum Grunde liegt, und die sich dadurch verrathen, daß sie Ordnung, Fleiß, Zeiteintheilung stören, muß man ernstlich durchkreuzen. Dies ist um desto nöthiger, je mehrere daran Theil nehmen; vollends wenn Ostentation, Parteigeist, Rivalität sich eingemischt hat. Dergleichen darf nicht überhand nehmen; es verwüstet sehr schnell den Boden, den die Erziehung mühsam urbar gemacht hat.

§. 181.

Gesetzt nun, die Leidenschaften seien fern gehalten: so kommt es für die Begründung der Moralität im allgemeinen darauf an, wie mit den Beschäftigungen der Unterricht zusammenwirke? Der zunächst wichtigste Theil des Unterrichts ist hier der Religionsunterricht. Am unmittelbarsten aber entwickeln sich die Gesinnungen des Zöglings in seinem Umgange; und dabei hat die Zucht ihr Geschäft wahrzunehmen. Die praktischen Ideen müssen nun einzeln durchlaufen werden.

§. 182.

Was zuvörderst den Streit anlangt, der unter Kindern nicht leicht ganz vermieden wird, und der ihnen wenigstens als ein möglicher Fall vorschwebt: so kann Selbsthilfe gegen unerwarteten körperlichen Angriff nicht verboten, vielmehr muß entschlossene Gegenwehr, aber auch Schonung des Gegners empfohlen werden. Dahingegen ist beliebige Zueignung von Sachen, mit Ausschließung andrer ohne Rücksprache, durchaus zu untersagen, auch bei den geringsten herrenlosen oder weggeworfenen Kleinigkeiten. Niemand soll sich einbilden, seine bloße Willkür wäre Gesetz für andre. Vielmehr sind die Kinder zu gewöhnen an Beschränktheit ihres Eigenthums. Was man ihnen zum bestimmten Gebrauche giebt, darf nur so gebraucht, und soll für solchen Gebrauch geschont werden.

Versprechungen der Kinder unter einander sollen nicht leichthin für ungiltig erklärt werden, mögen sie auch thöricht und nicht zu erfüllen sein. Wer sich dadurch in Verlegenheit setzt, muß die Verlegenheit fühlen, und sei für die Folge gewarnt. Aber übereilte Versprechen sollen auch nicht angenommen werden; und von dieser Seite hat man die Knoten aufzulösen, worin die Kinder sich manchmal verwickeln.

Es ist nicht unerwünscht, wenn die Zöglinge sich selbst einige empfindliche Proben von schwierigen Rechtsverhältnissen bereiten; aber das Vergnügen des Zankens ist nicht zu gestatten, sondern sie sollen lernen, dem Streite nach Möglichkeit vorzubeugen und auszuweichen. Sie mögen ihn kennen, um sich einzuprägen, daß er mißfällt[103]).

§. 183.

Von hier öffnet sich ein doppelter Weg der Betrachtung. Der Streit gefällt den Kindern, weil er Kraft zeigt; und sie suchen ihn meistens aus Uebermuth. Hier ist ein Riegel vorzuschieben, und anderwärts Luft zu machen. Gymnastische Uebungen sollen Kraft zeigen; der Wettstreit, der nicht Streit ist, wird bei Scherz und Spiel willkommen sein. Geistige Thätigkeit mag ebenfalls Gelegenheit darbieten, sich hervorzuthun; sie mag auch Anlaß zu Vergleichungen geben, jedoch mit ausdrücklicher Zurückweisung aller Ansprüche, die sich darauf gründen würden. Den praktisch brauchbaren Maßstab, wo es auf Größen — also auf das *perfice te!* ankommt, liefert jeder Zögling sich selbst durch seine Fort- und Rückschritte. Einen dem andern zum Exempel aufstellen, erweckt Neid; und viel besser ist, den Schwächern zu entschuldigen, wo er nicht mehr leisten kann, als was er wirklich leistet.

§. 184.

Der andre Weg der Betrachtung führt vom Recht auf die Billigkeit. Der Streit mißfällt, aber noch mehr die Rache; obgleich der Satz wahr ist: was dem einen recht, ist dem andern billig. Wohl mögen die Kinder ihren Scharfsinn daran üben, zu bestimmen, wieviel einer für das, was er sich erlaubt oder versagt, von andern zu leiden oder zu empfangen verdiene; allein sie sollen sich nicht vermessen, Lohn und Strafe austheilen zu wollen. Hier ist ein Punkt, wo sie sich, ohne auf eigne Einsicht zu verzichten, doch ihren Vorgesetzten willig unterordnen müssen.

Dem ähnlich ist, daß, wo Geschenke, Genießungen, Beifallsbezeigungen ausgetheilt werden, einerseits der Erzieher den Schein der Vorgunst vermeidend, von der Gleichheit im Austheilen nicht ohne bestimmte Gründe abweichen, andererseits aber doch den Zöglingen kein Recht auf die freien Gaben, und hiemit zwar eine Meinung über das Passende des Mehr oder Minder, aber keinen Anspruch in Folge dieses Meinens zugestehen wird.

§. 185.

Wo die Kinder sich einmal in Betrachtung des Rechtlichen und Billigen vertieft haben, darf man nicht zu eilig von ihnen Gefälligkeit und Nachgiebigkeit fodern. Sie müssen Zeit haben, mit jenen Gedanken zu Ende zu kommen, und des oft sehr unfruchtbaren Grübelns müde zu werden, ehe sie sich besinnen, daß am Ende das Nachgeben doch nothwendig, — und eben deshalb keine Sache der Großmuth sei. Später einmal mag erinnert werden, daß alles viel besser gegangen wäre, wenn von Anfang an die Gesinnungen des Wohlwollens vorherrschend gewirkt, und das Streitige nicht sowohl geschlichtet, als vielmehr beseitigt hätten.

Ueberall muß das Wohlwollen als das Höhere verehrt, das Recht aber als die niedere Stufe dargestellt werden, die man nicht ungestraft

überspringen kann, es wäre denn in Folge gemeinsamer Zustimmung, also in Folge der Bewilligung von Seiten der Berechtigten.

§. 186.

Was endlich die Idee der innern Freiheit anlangt, so ist der Unterschied deren, die sich wie wohl von ferne, derselben mehr oder minder annähern, schon unter ältern Knaben, vollends unter Jünglingen, meistens auffallend genug, um von allen bemerkt zu werden. Der Vorzug derjenigen, die sich durch ein gehaltenes und verständiges Betragen auszeichnen, wird gewöhnlich vom Erzieher selbst eher zu stark und zu laut, als zu schwach geltend gemacht; und die Kinder sind gegenseitig viel zu aufmerksame Beobachter ihrer Schwächen, als daß sie nicht sehen sollten, wie weit andere hinter jenen Vorzüglicheren zurückbleiben. Daher kommt es mehr darauf an, die Verkleinerungssucht nicht zu reizen, als den Blick der Kinder auf das zu lenken was ihnen ohnehin nicht entgeht.

§. 187.

Ueble Beispiele von Seiten der Erwachsenen, wenn solche der Jugend nahe stehn, wird man natürlich nicht aufdecken; sind sie aber offenkundig, so wirken sie eher zurückstoßend als verführend, wofern nur die Jugend kein Interesse hat, sie nachzuahmen, oder sich damit zu entschuldigen. Andrerseits ist die Hoffnung nicht groß, daß die löblichen Beispiele nachgeahmt werden; sie erscheinen der Jugend zu leicht als das, was sich von selbst versteht. Daher wird nicht überflüssig sein, ausdrücklich mit Bezeugung gebührender Hochachtung darauf hinzuweisen; besonders wenn heranwachsende Zöglinge anfangen sich in größern Kreisen umzusehn, und Vergleichungen mit manchem anzustellen, was durch falschen Glanz täuschen kann.

§. 188.

Fünftens: Angenommen nun, es sei der Blick der Zöglinge auf das, was nach den praktischen Ideen zu unterscheiden ist, theils im Umgange der Kinder unter sich, theils durch Beispiele, theils durch den Unterricht schon gehörig gelenkt, und hiemit die ästhetische Beurtheilung der Willensverhältnisse hinreichend geweckt: so folgt dann die eigentlich moralische Bildung. Man darf es nämlich nicht darauf ankommen lassen, ob die Jugend sich selbst das Löbliche hier, das Unlöbliche dort, zusammenfasse, dabei verweile, — und ob davon jeder die Anwendung auf sich selbst mache: vielmehr müssen Wahrheiten, die ungern gehört zu werden pflegen, allen, und jedem insbesondre gesagt werden. Je genauer der Erzieher seine Zöglinge kennt, desto besser. Denn man fodert jeden zur Selbstbeobachtung am wirksamsten dadurch auf, daß man zeigt, man schaue in sein Inneres. Rückblick auf das Betragen des Zöglings während einer längeren Zeit, Erinnerung an das, was auf ihn gewirkt hatte, Unterscheidung des Besseren und des Schlechteren in ihm, giebt nun die Grundlage dessen, was Moralisiren zu heißen pflegt, und was keineswegs überflüssig oder gar in der Erziehung ver-

werflich, sondern an seiner rechten Stelle durchaus nothwendig ist. Freilich wachsen Menschen genug heran, denen niemals eine ernste Sprache verdienten Tadels ins Ohr gedrungen ist, aber keiner sollte so heranwachsen.

§. 189.

Es ist hiebei nur bloß von Lob und Tadel die Rede, nicht aber von harter Behandlung, nicht einmal von harten Worten. Verweise und Strafen, die auf einzelne Handlungen folgen, sind etwas anderes; sie können zwar Betrachtungen sittlichen Inhalts veranlassen, aber dann müssen sie zuvor abgethan sein. Moralische Besserung geschieht nicht durch den Zwang der Regierung; sie geschieht auch nicht durch jene pädagogische Strafe, welche durch die natürlichen Folgen der Handlungen witzigt und klüger macht (§. 157). Sie geschieht aber durch Nachahmung der Sprache des Gewissens, und der wahren Ehre bei unparteiischen Zuschauern. Eine solche Sprache läßt sich auch darauf ein, die Entschuldigungen zu berücksichtigen, welche jeder in seinem Innern bereit zu haben pflegt; sie läßt diese Entschuldigungen gelten soviel sie können; aber sie warnt, man solle sich für die Folge nicht darauf stützen.

§. 190.

An der Jugend ist in gewöhnlichen Fällen nichts Großes zu loben und zu tadeln. Während nun Uebertreibung sorgfältig mag verhütet werden, (schon weil sie die Wirkung entweder vermindert, oder eine verkehrte Befangenheit, wo nicht gar Aengstlichkeit, hervorbringt,) giebt es doch eine Art von Vergrößerung, welche zweckmäßig ist, um das Kleine sichtbarer, der Jugend ihr eignes Thun bedeutender, und gegen den Leichtsinn wirksamer darzustellen. Dies ist das Hinweisen auf die Zukunft. Die geringsten Fehler können wachsen durch Gewohnheit; die geringste Begierde, wenn ihr kein Zügel angelegt ist, kann sich in Leidenschaft verwandeln. Dabei sind die künftigen Lebensverhältnisse unsicher; es kann Verführung, Versuchung, — unerwartete Noth hinzukommen. Solches Vorschauen in die Möglichkeiten der Zukunft ist zwar kein Weissagen, und soll nicht als solches sich gelten machen, aber es dient dennoch zum Warnen[155]).

§. 191.

Hat man erreicht, daß der Zögling seine sittliche Bildung als eine ernste, wichtige Angelegenheit betrachte: so kann der Unterricht in Verbindung mit der wachsenden Weltkenntniß es dahin bringen, daß die sittliche Wärme den ganzen Gedankenkreis des Zöglings durchdringe, und daß die Vorstellung der moralischen Weltordnung sich mit seinen Religionsbegriffen einerseits, mit seiner Selbstbeobachtung andererseits, verbinde. Von hieran aber wird das unmittelbare, nachdrückliche Aussprechen des Lobes und Tadels seltener werden müssen. Es wird nicht mehr so leicht sein als früherhin, dem Zöglinge das was in ihm vorgeht, besser ins Licht zu setzen, als er es sich ohnehin schon selbst gesagt hat. Auf einer andern Seite aber kann man ihm noch zu Hilfe kom-

men, nämlich im Gebiete der allgemeinen Begriffe, in welchem das fortschreitende jugendliche Nachdenken sich allmählich zu orientiren sucht.

§. 192.

Sechstens: Die Zucht soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Daß ein junger Mensch, auch nachdem er auf den Punkt der sittlichen Entschließungen (§. 150) schon gekommen ist, doch noch vielfacher Erinnerung bedarf, kann man durchgehends voraussetzen, obgleich hierin bei den Individuen große Unterschiede vorkommen, die sich nur durch Beobachtung entdecken lassen. Dasjenige aber, woran man erinnert, sind Vorsätze, die schon auf allgemeine Geltung Anspruch machen, und diese Geltung nicht leicht behaupten werden, wenn sie entweder unrichtig abgefaßt, oder nicht im rechten Zusammenhange gedacht waren. Ohnehin werden allgemeine Betrachtungen bei den wenigsten Menschen vorherrschend; vollends die Jugend bekommt des Neuen so viel zu sehen, zu erfahren, und selbst zu lernen, daß leicht das Alte hinter dem Neuen, und um so mehr das Allgemeine hinter dem Einzelnen zurückgesetzt wird. Indessen ist Erinnern und Berichtigen doch weit eher ausführbar, wo ein guter und fester Grund gelegt war, als jene bloß haltende Zucht (§. 161—166), wenn sie noch in dem Jünglingsalter nichts vorfindet, woran der Zögling sich selbst zu halten auch nur versuchen möchte.

§. 193.

Aus der großen Verschiedenheit der Prinzipien, welche die Schulen in alter und neuerer Zeit für die Sittenlehre und Rechtslehre angenommen haben, ist ersichtlich, daß sehr vielerlei theils entgegengesetzte, theils wenigstens einseitige Ansichten entstehn können, wenn unternommen wird, Ordnung, Bestimmtheit und Konsequenz in vorhandene sittliche Begriffe zu bringen. Alles dies Entgegengesetzte und Einseitige, samt unzähligen Schwankungen, die dazwischen noch Platz haben, kann sich in jugendlichen Köpfen erneuern; und um so mehr, wenn sie einen Werth darauf legen, ihren eignen Weg zu gehn. Sehr gewöhnlich schicken sich die angenommenen Grundsätze nach den Neigungen, der subjektive Theil des Charakters nach dem objektiven. Während nun dem Unterricht die Aufgabe zufällt, den Irrthum zu berichtigen, hat die Zucht solche Gelegenheiten zu benutzen, in welchen es zum Vorschein kommt, daß die Gedanken von der Neigung waren gelenkt worden[156]).

§. 194.

Hat aber der Zögling schon Vertrauen erworben sowohl für seine Gesinnungen als für seine Grundsätze, so muß die Zucht sich zurückziehn. Unnöthiges Beurtheilen und ängstliches Beobachten würde nur der Unbefangenheit schaden, und Nebenrücksichten veranlassen. Ist einmal die Selbsterziehung übernommen, so will sie nicht gestört sein[114]).]

Vierter Abschnitt.

Uebersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern.

Erstes Kapitel.

Von den ersten drei Jahren.

§. 195.

Da in den ersten Jahren der Lebensfaden noch äußerst schwach ist, mithin die körperliche Pflege, (von der hier nicht die Rede sein kann), allem andern vorangeht: so entstehen nach den Gesundheitsumständen große Unterschiede in Ansehung der Zeit, welche der geistigen Bildung Gewinn bringt. Wie gering aber auch diese Zeit sein möge: sie ist äußerst wichtig wegen der großen Empfänglichkeit und Reizbarkeit des frühesten Alters.

§. 196.

Man nutze die Zeit, worin das Kind völlig wacht ohne zu leiden, allemal dazu, daß sich ihm irgend etwas zur sinnlichen Auffassung darbiete, aber nicht aufdringe. Starke Eindrücke sind zu vermeiden; schneller Wechsel ebenfalls; sehr geringe Abwechselungen sind oftmals hinreichend, um das schon ermattende Aufmerken wieder anzuregen. Eine gewisse Vollständigkeit in den Auffassungen des Auges und Ohrs, so daß diese Sinne in ihrem ganzen Kreise gleichmäßig einheimisch werden, ist zu wünschen.

§. 197.

Der eignen Regsamkeit des Kindes sucht man auf unschädliche Weise Raum zu geben; zunächst damit es Uebung im Gebrauch aller Gliedmaßen erlange; dann auch, damit es durch eigne Versuche seine Beobachtung der Dinge und ihrer Veränderlichkeit erweitere.

§. 198.

Unholde, abstoßende Eindrücke von Menschen, wer sie auch seien müssen sorgfältigst vermieden werden. Niemand darf ein Kind als sein Spielzeug behandeln.

§. 199.

Eben so wenig aber muß irgend jemand sich durch das Kind regieren lassen; am wenigsten, wenn es sich ungestüm äußert. Sonst ist Eigensinn die unfehlbare Folge, welche sich bei kränklichen Kindern kaum vermeiden läßt, wegen der Aufmerksamkeit, womit man den Aeußerungen ihres Leidens zu entsprechen genöthigt ist.

§. 200.

Das Kind muß beständig die Ueberlegenheit des Erwachsenen, und oft seine eigne Hilflosigkeit empfinden. Darauf gründet sich der nothwendige Gehorsam. Bei folgerichtiger Behandlung werden Personen, die sich stets in der Umgebung des Kindes befinden, leichter Gehorsam erlangen, als andere, die selten zugegen sind. Den Affekten muß Zeit gelassen werden, sich abzukühlen: wenn nicht dringende Umstände etwas anderes fodern.

§. 201.

In seltenen Augenblicken mag eine Gewalt hervortreten, die in so weit Furcht erregt, als nöthig ist, um in Nothfällen mit Erfolg eine Drohung aussprechen, und dem Uebermuthe steuern zu können. Denn die Regierung muß schon in den früheſten Jahren befestigt sein, um nicht späterhin auf höchst schädliche Weise zur Härte gezwungen zu werden.

§. 202.

Sprachbildung der Kinder erfodert von früh an eine ernste Sorgfalt, damit nicht falsche Gewöhnungen und Nachlässigkeiten einwurzeln, die späterhin sehr viel Zeitverlust und Verdruß zu verursachen pflegen. Künstliche Formen des Ausdrucks, deren Sinn über den Gedankenkreis des Kindes hinausliegt, müssen ganz vermieden bleiben.

Zweites Kapitel.

Vom vierten bis achten Jahre.

§. 203.

Die eigentliche Grenzscheidung liegt nicht in den Jahren, sondern darin, daß die erste Hilflosigkeit aufhört, und ein zusammenhängender Gebrauch der Gliedmaßen und der Sprache eintritt. Daraus, daß sich die Kinder von vielem augenblicklichen Unbehagen nun selbst befreien können, folgt schon, daß mehr Ruhe und Frohsinn gewonnen wird.

§. 204.

Je weiter nun das Kind sich selbst schon helfen kann, desto weiter muß die äußere Hilfe sich zurückziehn. Zugleich muß die Regierung an Festigkeit, und bei manchen Individuen an Strenge zunehmen, so lange, bis die letzten Spuren des früher meist nicht ganz vermiedenen Eigensinns verschwinden. Dies setzt jedoch voraus, daß niemand das Kind unnöthig reize, irgend eine Art von Gegenwehr auszuüben. Je mehr feste Ordnung das Kind um sich sieht, desto leichter fügt es sich.

§. 205.

Soviel Freiheit, als die Umstände erlauben, muß dem Kinde schon deshalb gelassen werden, damit es sich offen äußere, und damit man

seine Individualität studiren könne. [Die Hauptsache in diesem Alter ist jedoch, daß man üble Gewohnheiten verhüte; besonders solche, die mit tadelhafter Sinnesart zusammenhängen.]

§. 206.

Zwei praktische Ideen kommen hier unmittelbar in Betracht, aber auf verschiedene Weise, nämlich die des Wohlwollens und der Vollkommenheit. Einzelne Auffassungen, welche zur letztern gehören, bildet sich das Kind fast immer von selbst; die erstere gedeiht seltener; sie muß ihm gegeben werden, und das läßt sich nicht immer unmittelbar leisten.

§. 207.

Die Aeußerungen des Uebelwollens, welche bei manchen Kindern häufig vorkommen, sind durchaus als schlimme Zeichen sehr ernsthaft zu nehmen; denn ein Charakter, der von dieser Seite einmal verdorben ist, läßt sich nicht mehr gründlich bessern, und das Verderben fängt zuweilen früh an. Was dabei zu thun ist, beruht auf Folgendem:

§. 208.

Zuvörderst wird vorausgesetzt, daß man jüngere Kinder nicht viel allein lasse, sondern daß alle ihre Lebensgewohnheiten gesellig seien, und daß in dem geselligen Kreise eine strenge Ordnung herrsche. Die Aeußerungen des Uebelwollens sind also außer der Regel; und sobald sie eintreten, hat das Kind die herrschende Ordnung wider sich. Je mehr es nun gewöhnt ist, einem gemeinsamen Willen anzugehören, im Umkreise desselben sich zu beschäftigen und froh zu sein: desto weniger erträgt es, sich allein zu fühlen. Den Uebelwollenden lasse man allein; und er ist gestraft.

§. 209.

Solche Strafe setzt aber die ganze Empfindlichkeit des jüngeren Kindes voraus, welches weint, sich nicht zu helfen weiß, sich völlig schwach fühlt, sobald man es allein läßt; welchem dagegen sogleich wieder wohl wird, indem man es in den geselligen Kreis wieder aufnimmt. Hat man diese Periode versäumt, hat sich der Uebelwollende den Kreis, in welchem er froh leben konnte, schon abgeneigt gemacht, so erzeugt alsdann eine Bitterkeit die andere; und es bleibt nur übrig, auf strenges Recht zu halten.

§. 210.

Der Geist der Geselligkeit, welcher das Uebelwollen fern hält, ist nun noch lange kein wirkliches Wohlwollen; und selbst diejenigen Beschreibungen desselben, welche sich in gewöhnlichen Kinderschriften finden, laufen Gefahr, als leicht erfundene Fabeln überhört zu werden. Dann kommt es darauf an, fürs erste den Glauben an das Wohlwollen festzustellen; und zwar bei dem Kinde, welches durch die Erziehung unaufhörlich von Wohlthaten überschüttet wird, aber durch die Gewohnheit dagegen abgestumpft ist. Man entziehe ihm etwas von der gewohnten

Fürsorge. Indem nun dieselbe sich erneuert, wird das Kind sie als freie That erkennen und verehren. Wenn dagegen Kinder das, was ihnen geleistet wird, als Schuldigkeit, oder als Wirkung irgend eines Mechanismus betrachten, so ist dieser Irrthum eine offene Quelle des manigfaltigsten sittlichen Unheils.

§. 211.

Zur nöthigen Strenge muß die Güte, und zur Güte noch die Freundlichkeit hinzukommen, wenn man nicht das Gemüth des Kindes erkälten, und die Keime des Wohlwollens tödten will. In der Periode, wovon hier geredet wird, hängt die Stimmung noch unmittelbar ab von der Behandlung; und lange Unfreundlichkeit hat Abstumpfung zur Folge.

Die doppelte Aufgabe, theils die Idee des Wohlwollens hoch genug hervorzuheben, theils wirklich wohlwollende Gesinnungen zu erwecken, läßt sich nun zwar im Kindesalter noch nicht lösen. Aber man hat viel gewonnen, wenn theilnehmendes Gefühl, unterstützt vom geselligen Frohsinn, sich mit dem Glauben an das Wohlwollen derer, von welchen das Kind als von höhern Wesen abhängt, verbinden. Alsdann hat die religiöse Bildung ihren Boden, und fördert weiter[120]).

§. 212.

Die Idee der Vollkommenheit, in ihrer Allgemeinheit, steht zwar dem Kinde eben so fern, als die des Wohlwollens; jedoch die ersten Anfänge dessen, was dahin gehört, sind weit weniger mißlich. Wie das Kind wächst und gedeiht, so wachsen auch seine Kräfte und Fertigkeiten, und es gefällt sich selbst in diesem Wachsthum. Allein hier giebts unzählige Verschiedenheiten der Art und des Grades, welche beobachtet sein wollen; besonders wegen der Anknüpfung des Unterrichts, der schon hier theils synthetisch theils analytisch eintritt*), obgleich er noch nicht regelmäßig die Hauptbeschäftigung des Kindes ausmacht.

§. 213.

Während der Kreis, worin das Kind sich frei umherbewegt, sich erweitert, während es durch eigne Versuche sich immer mehr Erfahrung schafft, und überdies noch das, oft höchst nöthige, absichtliche Umherführen von Seiten des Erziehers hinzukommt, erlangt die Erfahrung ein Uebergewicht über den frühern Phantasien, wenn auch bei verschiedenen Individuen in sehr verschiedenem Verhältniß. Aus dem Bestreben aber, das Neue sich anzueignen, entstehen nun die häufigen Kinderfragen, welche den Erzieher als einen Allwissenden voraussetzen, keinen Zweck haben, sondern von augenblicklicher Laune abhängen, und größtentheils, wenn sie nicht gleich beantwortet werden, nie wiederkehren. Viele derselben betreffen bloß Worte, und lassen sich mit irgend einer passenden Benennung des fraglichen Gegenstandes beseitigen. Andre gehen auf den Zusammenhang der Ereignisse, besonders auf Zwecke menschlicher Hand-

*) *Allgemeine Pädagogik. S. 194 u. ff.* (S. 58ff. dieser Ausg.)

lungen, ohne Unterschied ob von fingirten oder wirklichen Personen die Rede ist. Wiewohl nun manche Fragen nicht können, andre nicht dürfen beantwortet werden: so muß doch im Ganzen die Neigung zum Fragen fortwährend Ermunterung finden; denn es liegt in ihnen ein ursprüngliches Interesse, welches der Erzieher späterhin oft schmerzlich vermißt, und durch keine Kunst wieder erzeugen kann. Die Gelegenheit ist hier dargeboten, sehr vieles anzuknüpfen, was künftigem Unterricht den Boden bereiten muß. Nur darf sich die Antwort nicht mit unzeitiger Gründlichkeit in die Länge ziehen, sondern der Erzieher muß schiffen auf den Wellen der kindlichen Laune, die gewöhnlich nicht mit sich experimentiren läßt, sondern oft ungelegene Sprünge macht[157]).

§. 214.

So lange es für den analytischen Unterricht, der sich in die Beantwortung der Kinderfragen einwebt, noch keine bestimmten Lehrstunden geben kann: fällt derselbe zusammen mit dem Umherführen, dem Umgange, den Beschäftigungen, und den hiedurch veranlaßten Gewöhnungen, Abhärtungen, moralischen Urtheilen und frühesten religiösen Eindrücken; zum Theil auch mit den Uebungen im Lesen.

§. 215.

[Die ersten Anfänge des synthetischen Unterrichts,] das Lesen, Schreiben, Rechnen, das Leichteste des Kombinirens, und die ersten Anschauungsübungen gehören in die spätern Jahre dieser Periode; auch wenn das Kind noch nicht eine volle Stunde lang in gleichmäßigem Aufmerken zu beharren fähig ist. Man begnügt sich alsdann mit kürzerer Zeit; denn der Grad der Aufmerksamkeit ist wichtiger als deren längere Dauer.

[Man bemerke den Unterschied der hier genannten Lehrgegenstände. Zählen, Kombiniren, Anschauen gehören zu den natürlichen Entwickelungen des Geistes, die man durch den Unterricht nicht schaffen, sondern nur beschleunigen soll; daher hier das Verfahren soviel möglich analytisch beginnen muß; Lesen und Schreiben hingegen läßt sich nur synthetisch (jedoch nach vorgängiger Analyse der Sprachlaute) lehren.

1) Das Kombiniren — gemeiniglich ganz, und sehr mit Unrecht, vernachlässigt — gehört zu den allerleichtesten und vieles erleichternden Uebungen, recht eigentlich für Kinder[64]). Daß zwei Dinge ihre Stellung rechts und links, (hinten und vorn, oben und unten) wechseln können, ist der Anfang. Daß drei Dinge sich sechsfach (in Einer Linie) versetzen lassen, ist die nächste Folge. Wieviele Paare man aus einer Menge vorliegender Dinge nehmen könne? ist eine der leichtesten Fragen. Wie weit man fortzuschreiten habe, müssen die Umstände bestimmen. Nur sind nicht Buchstaben, sondern Dinge, und die Kinder selbst, zu versetzen, zu kombiniren und zu variiren. So etwas muß man zum Theil scheinbar spielend lehren.

2) Zu den ersten Anschauungsübungen dienen gerade Linien, senkrecht oder schräg auf einander gezeichnet, (auch Stricknadeln in verschiedenen Lagen zusammengelegt und sich kreuzend, ferner Damenbretsteine und ähnliche Dinge;) alsdann der Kreis in manigfaltigen Abtheilungen und Darstellungen[158]).

3) Das Rechnen bedarf gleichfalls sinnlicher Dinge (z. B. Geldstücke), welche gezählt und verschiedentlich gelegt werden, um Summen, Differenzen, Produkte vor Augen zu stellen; anfangs nur in kleinen Zahlen, etwa bis zwölf oder zwanzig.

4) Zum Lesen dienen Buchstaben und Zahlen auf Pappstückchen, die sich verschiedentlich zusammenstellen lassen. Geht es langsam mit dem Lesen lernen, so vernachlässige man nur daneben nicht die übrige Geistesbildung, als ob deren erste Bedingung das Lesen wäre; welches oft viel Geduld braucht, und niemals die Kinder gegen Lehrer und Bücher verstimmen darf.

5) Zum Schreiben leitet das einfache Zeichnen, welches sich mit den ersten Anschauungsübungen verbinden muß. Ist das Schreiben im Gange, so fördert es das Lesen.]

§. 216.

Aber auch hier schon bleiben manche Individuen zurück; anfangs befremdet durch die Zumuthung des unlustigen Lernens, später sich ergebend in das Gefühl ihrer Unfähigkeit. In zahlreichen Schulen, wo stets einige voraneilen, und die Menge mit dem Strome zu schwimmen sucht, erlangt man die Leistung eher; aber mehr durch Nachahmung als durch innern Zusammenhang der Gedanken. Und auch da noch giebt es Spätlinge, welche der Unmuth tief herabdrückt.

Drittes Kapitel.

Knabenalter.

§. 217.

[Die Grenzscheidung des Knabenalters gegen die frühere Kindheit, (sofern eine solche Grenze sich bestimmen läßt), besteht darin, daß der Knabe sich gern, wenn man ihn gehen läßt, vom Erwachsenen entfernt, indem er nicht mehr, wie das Kind, wenn es allein ist, sich unsicher fühlt, sondern seinen nähern Erfahrungskreis hinreichend zu kennen glaubt, und von da in unbestimmte Weiten aller Art hinausschaut. Es ist nun die Sorge des Erwachsenen, sich dem Knaben anzuschließen, und ihn zurückzuhalten, ihm die Zeit einzutheilen, die Einbildungen seiner Zuversicht zu mäßigen; um so mehr, da er die Schüchternheit, womit der Jüngling unter Männern tritt, noch nicht kennt. Denn die Grenze des Knaben gegen den Jüngling liegt darin, daß der Knabe noch keine

festen Zwecke hat, sondern spielt, und sorglos in den Tag hinein lebt. Dabei träumt er sich eine Männlichkeit, die in der Stärke der Willkür bestehen würde. Das spielende Treiben bleibt lange, wenn man es nicht verkünstelt[159]).

Eben so sind Anknüpfungen des Unterrichts an das Sinnliche noch lange nicht ganz zu unterlassen, wenn auch schon gute Fortschritte im Wissenschaftlichen gemacht sind. Die Unterlagen dürfen nicht wanken.

§. 218.

Die Hauptsache für dieses Alter ist, zu verhüten, daß sich der Gedankenkreis nicht vorzeitig abschließe. Der Unterricht ist es, welcher dafür zu sorgen hat. Zwar der allergrößte Theil des Lernens, wie mannigfaltig es auch sei, geschieht dadurch, daß Worte *verstanden* werden, also daß der Schüler aus *dem* geistigen Vorrath, welchen er *schon* eingesammelt hatte, den Sinn in die Worte legt. Eben hieraus aber sieht man, daß das Quantum des Vorstellens schon größtentheils beisammen ist; der Unterricht kann es nur in neue Formen bringen. Und dies muß geschehen, während der Vorrath noch leicht beweglich ist, denn später nimmt derselbe allmählich festere Formen an[160]).]

§. 219.

Wie Knaben und Mädchen sich trennen, so scheiden sich auch die Individualitäten; und ihnen gemäß sollte der Unterricht sowohl in Ansehung der Gegenstände als der Lehrart[161]) die entsprechenden Sonderungen annehmen. Statt dessen macht die Familie das Standesinteresse gelten, und will bestimmen, wie viel oder wie wenig Unterricht ein Knabe nöthig habe.

Pädagogisch betrachtet, gehört theils zu jedem Studium eine ihm angemessene geistige Thätigkeit; theils muß diese Thätigkeit, indem sie wohl gelingt, zu dem Gesamtzustande des Individuums passen, nicht dessen Kräfte erschöpfen oder unzeitig in Anspruch nehmen.

Unrichtig aber sind Schlüsse wie dieser: mit Einem Studium stehe das zweite, mit dem zweiten das dritte, mit dem dritten das vierte in sachlicher Verbindung; folglich müsse, wer zum ersten angeleitet werde, auch das zweite, dritte, vierte damit verbinden. Dieser Schluß gilt für Gelehrte, welche für ihre Person über die pädagogischen Vorfragen längst hinweg sind; und auch da noch bezeichnet er nur die Verbindung derjenigen, welche die Vorsteher ihrer Fächer sind: mit den psychologischen Verhältnissen aber, wonach die Erziehung sich richten muß, hat er nichts gemein. Oft genug bleiben Vorstellungsmassen vereinzelt, deren Gegenstände in der genauesten und nothwendigsten Verbindung stehen; dem Individuum hilft es alsdann nichts, ein weites Gewebe der Gelehrsamkeit von verschiedenen Punkten aus bloß angefangen zu haben.

Anders verhält es sich da, wo gewisse Studien die nothwendige Vorbereitung zu gründlichen Kenntnissen mancherlei Art ausmachen.

Da gilt der Schluß: wer sich jener nicht zu bemächtigen im Stande ist, kann auch diese nicht erreichen.

§. 220.

Die Prüfung jugendlicher Fähigkeiten setzt ferner eine richtige Methode des ersten Unterrichts, und zugleich ein angemessenes, nicht abstoßendes, persönliches Betragen der Lehrer voraus, damit vermieden werde, Unfähigkeit statt des unrichtigen Verfahrens anzuklagen.

Die seltenen Fälle später Entwickelung zu berücksichtigen, ist schwer; es sei denn, daß körperliche Pflege, oder Umherführen in einem größern Erfahrungskreise, und Wechsel der Lehrart, gefehlt haben; welches nachzuholen kann versucht werden. Selbst die anfangs beschleunigten Fortschritte aber geben alsdann nicht eher ein günstiges Resultat, als bis deutlich ein lebhaftes eignes Weiterstreben hinzukommt.

§. 221.

Zu den sittlichen Prinzipien zurückgehend, erwähnen wir hier vorzugsweise der Ideen des Rechts und der Billigkeit[162]). Diese entspringen aus der Reflexion auf menschliche Verhältnisse, und sind deshalb dem frühen Kindesalter weniger zugänglich, da ihm überall die Unterordnung in der Familie entgegentritt. Der Knabe dagegen lebt mehr unter seines Gleichen; und die nöthigen Zurechtweisungen geschehen nicht immer so schnell, daß sie dem eignen Urtheil nicht Zeit lassen sollten. Freiwilliges Anschließen, persönliches Ansehen, und selbst Usurpation der Gewalt zeigen sich im Knabenkreise nicht selten. Von Seiten der Erziehung ist nun Aufklärung der Begriffe, und überdies noch Regierung und Zucht nöthig; aber auch ein Unterricht, welcher ähnliche Verhältnisse in der Ferne zeige, und ohne Parteilichkeit zu betrachten gebe. Dieser Unterricht muß sich an Poesie und Geschichte wenden.

§. 222.

Auf Geschichte weiset auch eine andre Betrachtung hin. Schon oben (§. 56—61) leitete die Idee des Wohlwollens auf die Nothwendigkeit religiöser Bildung; diese lehnt sich an Geschichten, und zwar alte Geschichten. Hiemit wird eine Ausdehnung des Vorstellungskreises in Raum und Zeit gefodert, welche, wenn sie auch sehr unvollständig geschieht, doch für jeden Unterricht, selbst den in der Dorfschule, einen Punkt bezeichnet, der allgemein erreicht werden muß.

§. 223.

Der zweite, eben so fest bestimmte Punkt, dessen Wichtigkeit selbst noch das Lesen und Schreiben übertrifft, ist das Rechnen; theils für Klarheit der gemeinsten Erfahrungsbegriffe, theils für den unentbehrlichen ökonomischen Gebrauch.

§. 224.

Das Rechnen nach dem dekadischen Systeme würde höchst wahrscheinlich, die biblische Geschichte ganz gewiß, kein Zögling von selbst

erdenken. Beide also müssen als zum synthetischen Unterricht vorzugsweise gehörig angesehen werden. Bei solchem kommt allemal die Schwierigkeit, denselben in die vorhandenen Vorstellungsmassen (§. 29) sicher eingreifen zu lassen, in Frage. Nun darf man zwar nicht schließen: mit der biblischen Geschichte stehe die ganze Geschichte, mit dem Rechnen die ganze Mathematik überhaupt, also auch pädagogisch, in Verbindung (§. 67). Allein soviel ist gewiß, daß die Wirksamkeit einer Vorstellungsmasse mit ihrer Ausbreitung und mehrfachen Anknüpfung wächst. Biblische Geschichte und Rechnen müssen demnach, in soweit Umstände und Fähigkeiten es erlauben, eine größere Ausdehnung des historischen und mathematischen Unterrichts wünschenswerth machen; auch da, wo auf vielseitige Bildung*) nicht zu hoffen ist.

§. 225.

Die nächste Rücksicht in Ansehung der zu wählenden Lehrgegenstände ist nun ferner auf Poesie und Naturlehre zu nehmen[103]), [wobei man sich jedoch sehr hüten muß, nicht die nöthige Stufenfolge zu überspringen. Fabeln und Erzählungen, wie die bekannten von Gellert, wollen ihre Zeit haben; der Geschmack der Knaben darf nicht zu früh dagegen spröde werden. Von der Zoologie knüpft sich das Leichteste und Unbedenklichste schon in den Kinderjahren an Bilderbücher; dem Knaben paßt zuerst das Leichteste der Botanik beim Pflanzensammeln.] In den untersten Rang aber würden die fremden Sprachen kommen, wenn nicht besondere Verhältnisse ihnen in manchen Fällen eine vorzügliche Wichtigkeit ertheilten. Denn was die alten klassischen Sprachen anlangt, so haftet an ihnen das Studium der Theologie, Jurisprudenz, Medizin, ja die gesamte Gelehrsamkeit so sehr, daß sie in den gelehrten Schulen immer die Grundlage ausmachen müssen.

[Uebrigens liegt vor Augen, daß der Umfang des Unterrichts von äußeren Verhältnissen des Standes und Vermögens zu sehr abhängt, als daß man die Lehrgegenstände im allgemeinen bestimmt vorzeichnen könnte. Weit weniger abhängig aber ist die Entwickelung des vielseitigen Interesse von den Lehrgegenständen; und dem Unterricht bleibt immer noch die Aufgabe, innerhalb gegebener Schranken sich der vielseitigen Bildung anzunähern, während es in sehr günstigen Verhältnissen darauf ankommt, nicht im Ueberfluß an Hilfsmitteln das eigentliche Ziel des Unterrichts aus den Augen zu verlieren.]

§. 226.

Das Knabenalter wird durch den theils nöthigen, theils nützlichen Unterricht oftmals auf eine Weise gedrückt, die man zwar im gelehrten Stande sich zu verhehlen sucht, die aber anderwärts auffällt; und wobei Muth, Entschlossenheit, Gewandtheit, Eigenthümlichkeit, Körperbildung und geistige Produktion wesentlich leiden. Einige wenige Stunden gym-

*) *Allgemeine Pädagogik. S. 142*. (S. 43 dieser Ausg.)

nastischer Uebung sind kein durchgreifendes Gegenmittel. Die beste Vergütung liegt darin, wenn die Laster des Müßiggangs vermieden werden. Schon deshalb, weil hierauf eine besondere Aufmerksamkeit zu richten ist, und nach dem Ergebniß der Beobachtung die Maßregeln zu bestimmen sind, doch auch in jeder andern Hinsicht, muß die Familienerziehung gegen jenen natürlichen Druck, welchen auch der gute Unterricht ausübt, mitwirken, — und die Schulbildung muß ihr dazu die nöthige Zeit lassen. Von der letztern mag zwar in Nothfällen ausdrücklich verlangt werden, daß sie den Knaben vollständig beschäftige. Sonst aber sollen die häuslichen Schularbeiten nicht das größte, sondern gerade umgekehrt das kleinste mögliche Zeitmaß ausfüllen; und wie die übrige Zeit anzuwenden sei, darüber haben Eltern und Vormünder nach Beobachtung des Individuums zu bestimmen, und die Folgen zu verantworten.

Viertes Kapitel.

Jünglingsalter.

§. 227.

Ob nun der Unterricht geendigt oder fortgesetzt werde: alles, was er wirken kann, beruht jetzt darauf, daß der Jüngling selbst einen Werth aufs Behalten und Fortlernen lege. Der Zusammenhang des Wissens, theils in sich, theils mit dem Handeln, muß also aufs deutlichste vor Augen gestellt sein; und die stärksten Antriebe, um die einmal vorgesteckten Zielpunkte zu erreichen, sind anzuwenden, so lange es nur darauf ankommt, der Trägheit oder Unbesonnenheit zu begegnen. Aber andererseits sind jetzt gerade die falschen Motive zu fürchten, und zu meiden, welche nur den Schein des Talents erkünsteln würden.

§. 228.

Ueberdies hört die Nachsicht auf, welche man mit dem Kinde und Knaben hatte. Die ganze Tüchtigkeit des Jünglings kommt in Frage; und seine Stellung in der Gesellschaft soll sich darnach bestimmen; die Schwierigkeit, unter Männern Haltung zu gewinnen, muß ihm fühlbar werden. Plätze, denen er nicht gewachsen scheint, werden ihm streitig gemacht; er ist von Nebenbuhlern umgeben, und wird von Erwartungen gespornt, welche zu mäßigen oft schwer hält, und alsdann gerade am nöthigsten ist.

§. 229.

Geht jetzt der Jüngling, vertrauend auf günstige Umstände, ungeachtet aller Auffoderung, seiner Bequemlichkeit nach: so ist die Erziehung am Ende; und man kann sie nur mit solchen Lehren und Vorstellungen beschließen, welche auf den Fall, daß künftige Erfahrungen etwa daran erinnern möchten, berechnet sind.

§. 230.

Hat dagegen der Jüngling ein Ziel im Auge: so bestimmen die Lebensformen, die er sucht, und die Motive, die ihn treiben, was man noch für ihn thun könne. Die Ehrenpunkte, die er sich aneignet, stehen zwischen Plänen und Maximen in der Mitte, je nachdem sie mehr nach außen oder nach innen treiben.

§. 231.

Nur in Fällen, wo er durch seine Fehltritte sich beschämt fühlt, ist er noch biegsam. Diese Fälle müssen benutzt werden, wo etwas nachzuholen ist. Im Uebrigen gebietet die Pflicht, ihm die strengen Foderungen der Sittlichkeit unverhüllt vorzuhalten. Völlige Offenheit ist kaum noch zu erwarten, am wenigsten zu fodern. Die Verschlossenheit des Jünglingsalters ist der natürliche Anfang der Selbstbeherrschung.

Dritter Theil.

Ueber besondere Zweige der Pädagogik.

Erster Abschnitt.

Pädagogische Bemerkungen zur Behandlung besonderer Lehrgegenstände.

Erstes Kapitel.

Zum Religionsunterricht.

§. 232.

Das Innere des Religionsunterrichts haben die Theologen zu bestimmen; und die Philosophie hat zu bezeugen, daß kein Wissen im Stande ist, die Zuversicht des religiösen Glaubens zu überflügeln. Was aber das pädagogische Verhältniß anlangt, so ist sowohl über das Ende, als über den Anfang dieses Unterrichts etwas anzuführen.

Das Ende oder wenigstens den Gipfel bezeichnet die Konfirmation, und die darauf folgende Zulassung zum heiligen Abendmahl. Jene entspricht einer besondern kirchlichen Konfession; dieses hingegen einer allgemeinen Verbrüderung aller Christen. Der tiefen Gemüthsbewegung, welche mit dem ersten Gange zum Abendmahl verbunden ist, kommt es zu, über das Gefühl der Trennung von Andersdenkenden einen Sieg zu erringen; besonders da an die Zulassung zum Abendmahl schon die allgemeine Bedingung des ernstlichen sittlichen Strebens geknüpft ist,

welche also auch als erfüllt von den Andersdenkenden vorausgesetzt wird, sofern sie an dergleichen Feier theilnehmen dürfen. Der vorgängige Religionsunterricht nun hat um so mehr hierauf hinzuwirken, da christliche Zuneigung auch zu denen, welche in wichtigen Glaubenspunkten abweichen, für manche zu den schwerern Pflichten gehört; deren Einschärfung um desto nöthiger ist, weil der nämliche Unterricht nicht umhin konnte, die Unterscheidungslehren der Konfessionen bestimmt anzuzeigen.

§. 233.

Für den gelehrten Unterricht, wenn er im Griechischen früh genug anfing, ist es möglich, den Eindruck der christlichen Lehren durch diejenigen platonischen Dialogen zu verstärken, welche sich auf den Tod des Sokrates beziehen; namentlich durch den Kriton und die Apologie[73]). Doch müssen diese Eindrücke, als die schwächern, noch vorangehn, bevor die Einweihung in die christliche Gemeinschaft ihre ganze Gewalt fühlen läßt.

§. 234.

Geht man nun in Gedanken rückwärts: so setzt derjenige Religionsunterricht, welcher das Eigenthümliche der Konfessionen betrifft, den allgemeinen christlichen voraus; welchem wiederum biblische Geschichten, die auch das alte Testament umfassen, vorausgegangen sind. Es fragt sich aber, ob nicht selbst diesen noch etwas zum Grunde liegen müsse?

§. 235.

Unmöglich kann die Religion als etwas bloß Historisches und Vergangenes, welches nur noch fortgesetzt würde, genügend dargestellt werden. Der Lehrer muß nothwendig auch die gegenwärtigen Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmäßigkeit benutzen. Allein selbst dies, was schon einige Naturkenntniß erfodert, und auf Weisheit und Macht hinführt, ist noch nicht das Erste.

§. 236.

Reines Familiengefühl erhebt sich leicht und ohne weiteres zur Idee vom Vater des Vaters und der Mutter. Nur wo dies mangelt, ist man genöthigt, von den Kirchen und der Sonntagsfeier, als öffentlichen Zeichen der Demuth und Dankbarkeit, auszugehen. Eine überall waltende Liebe, Fürsorge und Aufsicht bildet den ersten Begriff des höchsten Wesens, welcher anfangs auf den Gesichtskreis des Kindes sich beschränkt, und nur allmählich sich erweitert und erhöhet.

§. 237.

Die Erhöhung und Reinigung von unwürdigen Zusätzen muß aber schon geschehen und fest eingeprägt sein, bevor mythische Vorstellungen des Alterthums bekannt werden; alsdann wirken diese richtig durch den Kontrast des offenbar Fabelhaften und Rohen gegen das Würdige und Erhabene. Hierin nun liegt bei gehöriger Behandlung nichts

Schwieriges; aber es giebt andre Schwierigkeiten, welche von der Individualität abhängen.

§. 238.

Während manche nicht vertragen, daß viel von der Sünde geredet werde, weil sie sonst damit entweder bekannt, oder von phantastischer Angst ergriffen werden, giebt es andre, die nur durch die stärksten Ausdrücke können erschüttert werden; und noch andre, welche selbst gegen die Sünden der Welt predigend sich in stolzer Sicherheit der Welt gegenüber stellen. Es giebt auch Grübler, welche, ohne spinozistische Lehren vernommen zu haben, von selbst das Zugelassene für bewilligt, und vom höchsten Richter gebilligt, mithin die Macht als faktischen Beweis des Rechts ansehen. Es giebt Verächter der bloßen Moral, welche durch Gebet sich zu schlechten Handlungen einzuweihen vermeinen. Von solchen Verkehrtheiten kommen einzelne Spuren wohl schon bei Kindern vor, besonders wenn ihre fertige Wiederholung des gehörten Kanzelvortrags, oder vollends ihr lautes Beten, einmal gelobt wurde.

Demnach muß die Wirkung des Religionsunterrichts bei jedem Individuum beobachtet werden[164]). Wiederum eine Aufgabe für die Familienerziehung.

Zweites Kapitel.

Geschichte.

§. 239.

Der allgemeinste Fehler, worin jüngere Lehrer der Geschichte zu verfallen pflegen, ist die unwillkürlich wachsende Weitläufigkeit im Vortrag. Nicht eben das Interesse wächst, sondern das Geflecht der Begebenheiten zieht sie hierhin und dorthin. Schon dies verräth Mangel an Vorbereitung; aber nicht bloß Vorbereitung, sondern selbst Vorübungen sind nöthig.

§. 240.

Soll zuvörderst Geschichte bloß chronologisch, aber in einem festen Bilde aufgefaßt werden, so erfodert dies gleiche Leichtigkeit, sie rückwärts oder vorwärts oder seitwärts (synchronistisch) in Gedanken zu durchlaufen. Die merkwürdigen Namen müssen bestimmte Gruppen und Reihen bilden; und es muß geläufig sein, aus den Gruppen die allermerkwürdigsten herauszuheben; oder aus einer langen Reihe die wichtigsten Punkte in eine kurze Reihe zusammenzustellen[74]).

§. 241.

Ferner müssen die allgemeinen Begriffe, welche sich auf Stände, Verfassungen, Einrichtungen, Religionsgebräuche, Kulturstufen beziehen, und zur Erklärung der Begebenheiten dienen, nicht bloß dem Lehrer

ganz deutlich sein, sondern er muß auch die Bedingungen überlegen, unter welchen er sie den Schülern entwickeln und gegenwärtig erhalten könne. Schon dadurch werden vom frühesten Unterrichte die meisten allgemeinen Reflexionen ausgeschlossen. Und die alte Geschichte, deren Motive einfacher sind, als die neuern Interessen der Politik, behauptet sich an ihrem Platze im Vortrage für die frühere Jugend.

§. 242.

Weiter muß die Schwierigkeit erwogen werden, eine verwickelte Begebenheit gut zu erzählen. Dazu gehört zu allererst ein reiner Gedankenfluß, vermöge dessen der Faden der Erzählung in allen Punkten, die nicht absichtliche Ruhepunkte sind, genau zusammenhänge. Dies setzt ferner eine fließende Rede voraus, ohne deren sorgfältige Uebung kein guter historischer Vortrag möglich ist. Der bloße Redefluß reicht aber nicht zu. Es müssen Ruhepunkte eintreten, weil sonst der Wechsel der Vertiefung und Besinnung*) nicht kann erreicht werden; ja schon weil die Reihenbildung**) sonst mißlingt, indem das Nachfolgende vom Vorhergehenden eine Hemmung erleidet. Es ist demnach nicht gleichgiltig, wo eine historische Lehrstunde anfängt und abbricht, und wo die Wiederholungen eingeschaltet werden.

Während der Erzähler die Worte nur nacheinander kann folgen lassen, schwebt ihm selbst eine ganz andre Gestalt der Begebenheit vor, und er soll sie dem Zuhörer mittheilen. Diese Gestalt gleicht auch nicht einer ebenen Fläche, sondern ein manigfaltiges Interesse hebt einiges und läßt anderes sinken. Es muß also unterschieden werden, wie weit jedesmal die Rede gerade fortlaufend der Sukzession der Begebenheiten folgen, wo im Gegentheil sie abbeugen solle, um Nebenumstände in sich aufzunehmen. Es muß im Ausdrucke eine Gewalt liegen, Seitenblicke und Rückblicke zu veranlassen, selbst ohne die Richtung zu verlieren. Der Vortrag muß Beschreibungen hier, verweilende Schilderungen dort anzubringen in seiner Macht haben, und während er den Zuhörer bewegt, doch selbst Besonnenheit und Umsicht nicht verlieren.

§. 243.

Zu dem allen kommt noch ein Haupterfoderniß, nämlich die größte Einfachheit im Ausdrucke. Die gedrängte und abstrakte Sprache neuerer Historiker paßt kaum für die oberste Klasse eines Gymnasiums; das Sentimentale oder Witzige der neuern Novellenschreiber muß ganz vermieden werden. Die einzigen sichern Muster sind die alten Klassiker.

Man übe sich an Erzählungen des Herodot. Man muß sie ganz eigentlich memoriren, in möglichst treuer, nur fließender Uebersetzung. Die Wirkung auf Kinder ist überraschend. Später können Arrian und Livius gebraucht werden. Die Weise der Alten, den Hauptpersonen ihre

*) *Allgemeine Pädagogik. S. 119*. (S. 36 dieser Ausg.)
**) Lehrbuch zur Psychologie, S. 141, 150, und an mehrern Orten.

Ansichten und Motive in den Mund zu legen (wobei der Erzähler es vermeidet, mit eigner Reflexion aufzutreten), ist sorgfältig nachzuahmen, und nur in so fern zu beschränken, als eine künstliche Rhetorik dabei zum Vorschein kommt.

§. 244.

Sind die erwähnten Vorübungen (§. 90—93) mit einem gründlichen und pragmatischen Studium der Geschichte verbunden worden: so muß alsdann noch in der Anwendung die gewonnene Kunst sich nach den Umständen und jedesmaligen Zwecken ausdehnen oder beschränken. Hierüber lassen sich nun zwar bei der großen Verschiedenheit vorkommender Fälle keine allgemeine Regeln geben; indessen ist folgendes zu bemerken[165]).

[Nicht bloß im allgemeinen sind alle Hilfsmittel, wodurch historische Gegenstände bildlich dargestellt und versinnlicht werden können (Porträts, Abbildungen von Gebäuden, Ruinen u. dgl.) wünschenswerth: sondern als nothwendig muß man insbesondre Landkarten für ältere Zeiten betrachten, stets zur Hand haben und das Vorzeigen nicht versäumen. Auch gehört dahin wesentlich eine Zeichnung wie die von Straß unter dem Namen: Strom der Zeiten, welche nicht bloß den Synchronismus, sondern zugleich die wechselnde Verbindung und Trennung der Länder vor Augen stellt. Entbehrt man solcher Hilfsmittel, so wird mit bloßen Gedächtnißsachen viel Zeit und gute Laune verdorben.

Ferner bemerke man folgende vierfache Art des Unterrichts.]

§. 245.

1) Zuerst entsteht schon beim frühesten geographischen Unterricht, so oft die Beschreibung eines Landes geendet worden, die Frage: Wie sah es ehemals in diesem Lande aus? Denn es gehört zur richtigen Auffassung, daß Städte und andre Menschenwerke nicht gleich alt sind wie die Berge, Flüsse, Meere. Kann man sich nun gleich [in den, der heutigen Geographie bestimmten Stunden,] nicht dabei aufhalten, alte Landkarten vorzuzeigen und zu erklären, so ist es doch nützlich, etwas Weniges über die Vorzeit des Landes beizufügen; dabei aber soll man die Kunst des Erzählens nicht anbringen, sondern gerade vermeiden; indem die Frage, obgleich sie in die Zeit zurückgreift, doch von dem Lande ausgeht. Es soll nur die Vorstellung des ruhenden Bodens dadurch belebt werden, daß von der Bewegung in frühern Völkerzügen und Kriegen etwas erwähnt wird. Anfangs also (z. B. bei der Geographie von Deutschland), sollen die Notizen von der Vorzeit so kurz als möglich sein; während aber Frankreich, England, Spanien, Italien einander folgen, knüpfen sich diese historischen Notizen allmählich aneinander, und man läßt die Geschichte gleichsam von fern erblicken. [Dies wird sich genauer bestimmen lassen, wenn man den ersten und zweiten Kursus des geographischen Unterrichts gesondert betrachtet. Beim ersten kann

das allgemeinste genügen; z. B. daß, noch nicht längst, Deutschland viel mehr als jetzt, getheilt gewesen; daß es ältere Zeiten gegeben habe, worin manchmal Städte und angrenzende Landesherrn einander bekriegten, daß die Ritter auf schwer zugänglichen Anhöhen wohnten, daß man aber der bessern Ordnung und Aufsicht wegen Deutschland in zehn Kreise getheilt habe, u. dgl. m.

Der zweite Kursus wird schon mehr Thatsachen zulassen, jedoch von älterer Geschichte sehr wenig. An die Geographie läßt sich nur Neueres bequem anknüpfen; außer wo Monumente noch vorhanden sind, z. B. die Ruinen Italiens, die zusammengesetzte Sprache Englands, die eigenthümliche politische Gestaltung der Schweiz mit ihrem, schon auf der Landkarte sichtbaren, vielgetheilten Boden, und der Verschiedenheit ihrer Sprachen.]

Will man in andern Lehrstunden, wie manchmal empfohlen worden (obgleich dadurch nur Fragmente gewonnen werden) kurze Biographien als erste Vorbereitung auf mittlere und neuere Geschichte vortragen, so wird dies wenigstens eher ausführbar, wenn der Geographie jene historischen Notizen sind beigefügt worden. Alsdann aber ist um desto nöthiger, daß eine Zeittafel an der Wand hänge[166]); und auf einige Stellen derselben muß man bei jeder Gelegenheit hinweisen, damit die Schüler wenigstens einige feste Zeitpunkte gewinnen. Sonst läuft man Gefahr, durch zerstreute Biographien große Verwirrung zu veranlassen.

§. 246.

2) Der Haupttheil des Geschichtsunterrichts für die frühere Jugend bleibt immer die griechische und römische Geschichte. Einige anmuthige Erzählungen aus homerischer Mythologie vorausgehen zu lassen, ist der Sache angemessen, da die Geschichte mit dem Volksglauben zusammenhängt. Aber zwei Abwege sind zu vermeiden: der eine, in weitläuftige Theogonie, oder in anstößige Fabeln, der Vollständigkeit halber (die keinen Zweck haben würde) zu gerathen; der zweite, das Mythische auswendig lernen zu lassen. Nur wahre Geschichte soll memorirt werden von Kindern. Mythologie ist ein Studium für Jünglinge oder Männer.

Die persische Geschichte muß ungefähr in dem Zusammenhange, wie sie bei Herodot erscheint, erzählt werden; ihr ist das Assyrische, das Aegyptische anzuschließen in Form von Episoden; dabei muß Griechenland im Vordergrunde bleiben. Die Erzählungen aus dem alten Testamente bilden dagegen einen Lehrfaden für sich allein. Die römische Geschichte muß für den frühern Unterricht ihre mythischen Anfänge behalten.

§. 247.

Wenn nun ausführliche Erzählungen nach dem Muster der Alten, die Aufmerksamkeit der Jugend gewonnen haben: so darf gleichwohl nicht fortwährend das bloße Vergnügen, sich erzählen zu lassen, den Eindruck

der Lehrstunden bestimmen; sondern es müssen gedrängte Uebersichten nachfolgen, und einige Hauptpunkte darin chronologisch memorirt werden. Hiebei ist folgendes zu merken:

An den eingeprägten Jahrszahlen sollen die Hauptbegebenheiten sich im Gedächtnisse dergestalt befestigen, daß keine Verwirrung entstehe. Soweit nun der Zusammenhang einer Hauptbegebenheit reicht, kann eine einzige Jahrszahl hinreichen; man mag eine zweite oder dritte hinzufügen, aber je mehr man sie häuft, desto zweckwidriger ist es; denn sie schwächen ihre Wirkung wegen der wachsenden Schwierigkeit, alle zu behalten. In der Geschichte eines und desselben Landes sollen vielmehr die Jahrszahlen möglichst in weiten Distanzen bleiben, damit nahestehende Zahlen[167]) dem Synchronismus desto besser dienen, welcher die Geschichten verschiedener Länder verknüpft. Auch in Angaben aus der alten Geographie sei man sparsam, aber dringe auf genaues Einprägen.

§. 248.

Durch die Uebersichten, welche den ausführlichen Erzählungen nachfolgen, gewinnt der Schüler den Vortheil, daß er bei solchen Perioden, von denen man wenig erzählt, von selbst voraussetzt, es sei sehr vieles geschehen, wovon die Geschichte oder der Lehrer schweige. Hiedurch sichert man sich gegen falsche Eindrücke, welche da entstehen würden, wo der Unterricht nur kompendiarisch fortschreitet; wie es in der That späterhin zum Theil unvermeidlich ist[168]).

§. 249.

3) Die mittlere Geschichte hat weder Hilfe an der Philologie, noch Verwandtschaft mit den heutigen Zuständen; es ist schwer, dem Vortrage derselben eine mehr als chronologische und geographische Klarheit zu geben; und doch darf man sich damit nicht begnügen; es würde eine zu große Last bloßer Gedächtnißsachen ohne Interesse daraus entstehn. Die Grundlagen: Islam, Pabstthum, Kaiserthum samt dem Lehnswesen, müssen sorgfältig hervorgestellt und erklärt werden. — Die meisten Thatsachen bis auf Karl den Großen können noch Zusätze zu dem Gemälde der Völkerwanderung bilden. Alsdann beginnt der Faden der deutschen Geschichte; es wird meistens für zweckmäßig erachtet werden, diesen Faden durch das Ganze zu ziehn, um an ihm den Synchronismus zu befestigen. Allein hiergegen erhebt sich einiger Zweifel. Zwar die Ottonen, die Heinriche, die Hohenstaufen, samt dem was einzuschalten ist, ergeben einigermaßen ein zusammenhängendes Ganze; aber schon das Interregnum macht eine traurige Unterbrechung; und wenn auch der Vortrag bei den Geschichten von Rudolf, Albrecht, Ludwig dem Baiern sich gleichsam wieder erholt, so bieten ihm doch die Namen der Häupter von Karln IV. bis Friedrich III. nicht solche Anknüpfungspunkte, daß man sie zu Trägern des Synchronismus für die gesamte Geschichte jener Zeit füglich wählen könnte. Es dürfte daher besser sein, bei dem Bannfluch, der Ludwig den Baiern traf, — dem Kurverein zu Rense, —

und bei der Frage: wie die Päbste nach Avignon kamen? abzubrechen. Man kann nun, zu Karln dem Großen zurückgehend, Frankreich, Italien, selbst England vornehmen, die Geschichte der Kreuzzüge vervollständigen; weiterhin synchronistisch Burgund und die Schweiz, desgleichen das zwischen Frankreich und England wechselnde Kriegsglück hervorheben; dann in Frankreich bei Karln VIII., in England bei Heinrich VII. anhalten, um mit Maximilian wieder die deutsche Geschichte in den Vordergrund zu stellen. Die Hussitenkriege werden als Vorläufer der Reformation zu betrachten sein. Anderes muß geschickt eingeschaltet werden. Manche veränderte Zusammenstellung ist den Repetitionen vorzubehalten.

§. 250.

4) Für den Vortrag der neuern Geschichte benutze man den Vortheil, daß sie keine so lange Zeitreihe umfaßt wie die mittlere, und daß sie in drei sehr verschiedene Perioden zerfällt, in die Zeit bis zum westfälischen Frieden, dann von da bis zur französischen Revolution, endlich bis auf unsre Zeit. Diese Perioden sondere man sorgfältig von einander; erzähle zuerst synchronistisch die Hauptbegebenheiten einer jeden, und lasse darauf das Nöthigste von den einzelnen Ländern folgen. Erst nachdem dies für jede einzelne Periode geschehen, und durch die Repetitionen gehörig eingeprägt ist, kann füglich ein ethnographischer Vortrag, welcher für jedes einzelne Land bis ins Mittelalter zurück, und bis zu unserer Zeit fortgeht, in größerer Ausführlichkeit hinzukommen. Wiederholungen sind nicht schädlich, wenn sie vollständiger für jeden einzelnen Staat das ausmalen, was früher nur im Umrisse war gezeigt worden.

Die Hauptsache ist, daß kein Unterricht, der nur einigermaßen darauf Anspruch macht, vollständige Bildung zu gewähren, für geendet gelten kann, bevor er die pragmatische Betrachtung der Geschichte in Gang gesetzt, und danach suchen gelehrt hat. Dieses nun gilt zwar vorzugsweise der neuern Geschichte wegen ihres unmittelbaren Zusammenhanges mit der Gegenwart; allein auch die mittlere und alte Geschichte muß demgemäß von neuem durchgearbeitet werden.

Die Geschichte soll die Lehrerin der Menschheit sein; und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte einen großen Theil der Schuld.

§. 251.

Eine gut zusammengestellte, nicht mit Vorliebe für einzelne Fächer abgefaßte, kurze Geschichte der Erfindungen, Künste und Wissenschaften sollte in Gymnasien, besonders aber in höhern Bürgerschulen (die nicht durch die Universität ergänzt werden!) den Schluß des historischen Unterrichts machen.

Und während des ganzen Laufes dieses Unterrichts gebührt ihm eine Begleitung durch Proben von Poesie, die, wenn nicht unmittelbar den verschiedenen Zeitaltern entnommen, sich doch auf sie beziehen; und *wenn* auch nur in sehr weiten Distanzen, doch einigermaßen die großen

Unterschiede in den freiesten Regungen des Menschengeistes zu erkennen geben.

Anmerkung. Vaterländische Geschichte ist nicht für jedes Land dieselbe, nicht überall von gleichem Interesse, und wegen ihres Zusammenhangs mit größern Begebenheiten vielfach unverständlich, wenn sie aus deren Mitte herausgerissen, der frühern Jugend vorgetragen wird. Will man ihren frühzeitigen Gebrauch, um das Gemüth zu erwärmen: so ist eine besondere Sorgfalt nöthig, damit man gerade fürs Knabenalter das Verständliche und Anregende aushebe.

Drittes Kapitel.

Mathematik und Naturlehre.

§. 252.

Daß die Anlage zur Mathematik seltener sei als zu andern Studien, ist bloßer Schein, der vom verspäteten und vernachlässigten Anfangen herrührt. Aber daß Mathematiker selten aufgelegt sind, sich mit Kindern gehörig zu beschäftigen, ist natürlich. Ueber dem Rechnen hat man die kombinatorischen und geometrischen Anfänge vernachlässigt, und zu demonstriren versucht, wo keine mathematische Phantasie geweckt war.

Das erste Wesentliche ist, Größen und deren Veränderung zu beachten, wo sie vorkommen. Also Zählen, Messen, Wägen, wo es geschehen kann; wo nicht, die Größen wenigstens schätzen; [wenn auch anfangs nur unbestimmt, was mehr, weniger, größer, kleiner, näher, ferner sei.]

Insbesondere zu bemerken sind einerseits die Anzahlen der Permutationen, Variationen und Kombinationen, andrerseits die quadratischen und kubischen Verhältnisse, wo ähnliche Flächen und Körper von analogen Linien abhängen.

[Anmerkung. Von dem, was den frühern mathematischen Unterricht unnöthig erschwert, wäre mancherlei zu sagen, was hier nicht Platz hat. Nur kurz sei bemerkt, daß einiges an der Sprache liegt, anderes an der gewöhnlichen Auffassung des Lehrers, anderes an der Vermengung verschiedenartiger Foderungen.

1) Schon bei der leichtesten Bruchrechnung stellt sich die Sprache in den Weg. Man lieset z. B. $^2/_3$ zwei Drittheile; daher $^2/_3 . ^4/_5$ zwei Drittel mal vier Fünftel; anstatt: Multiplikation mit 2 und mit 4, und Division mit 3 und mit 5. Man bedenkt nicht, daß der dritte Theil eines Ganzen den Begriff dieses Ganzen in sich schließt, der kein Multiplikator, sondern nur ein Multiplikandus sein kann. Darin verwickeln sich die Schüler. Eben so in dem geheimnißvollen Wort Quadrat-

wurzel, anstatt halbe Multiplikation. Die Sache wird schlimmer, wenn später noch von Wurzeln der Gleichungen gesprochen wird.

2) Noch mehr wäre zu sagen gegen die falsche Ansicht der Zahlen, als ob sie Summen von Einheiten wären. Das sind sie eben so wenig, als Summen Produkte sind. Zwei heißt nicht zwei Dinge, sondern Verdoppelung, gleichviel ob das Verdoppelte Eins oder Vieles ist. Der Begriff von einem Dutzend Stühle faßt nicht zwölf Vorstellungen einzelner Stühle in sich, sondern er enthält nur zwei Vorstellungen; den Allgemeinbegriff Stuhl und die ungetheilte Verzwölffachung. Der Begriff von hundert Mann enthält ebenfalls nur zwei Begriffe; den Allgemeinbegriff Mann und die ungetheilte Zahl Hundert. Eben so sechs Fuß, sieben Pfund; in solchen Redensarten kommt die Sprache durch den Singularis zu Hilfe. Die Zahlbegriffe sind nicht zur Reife gekommen, so lange man sie mit Anzahlen verwechselt, und am sukzessiven Zählen klebt[168a]).

3) Man vermengt in den Rechenexempeln die Schwierigkeit, welche in der Auffassung des Gegenstandes liegt, mit der Rechnung selbst. Kapital und Zins und Zeit, — Geschwindigkeit, Weg und Zeit, u. dgl. m. sind Gegenstände, welche den Schülern schon geläufig sein, also längst zuvor erklärt sein müssen, bevor man sie zur Uebung im Rechnen darbieten kann. Dem Schüler, welchem die arithmetischen Begriffe noch Mühe machen, sollte man Beispiele geben, die ihm so geläufig sind, daß er daraus den arithmetischen Gedanken von neuem erzeugen kann, und nicht nöthig hat ihn darauf anzuwenden.]

§. 253.

Das Messen an Linien, Winkeln und Kreissektoren (wozu manche Kinderspiele, welche auf Architektonik hindeuten, den ersten Anlaß geben mögen,) führt zu Anschauungsübungen, theils ebenen theils sphärischen. Sind diese Uebungen gewonnen, so müssen sie vielfach benutzt werden, sonst gehen sie, wie jede andre Uebung, wieder verloren. Jeder Grundriß, jede Landkarte, jede Sternkarte kann Anwendungen veranlassen.

Die Anschauungsübungen werden darauf eingerichtet, daß man, nach Endigung der Planimetrie, sich zur Trigonometrie völlig vorbereitet finde; vorausgesetzt, daß neben der ebenen Geometrie zugleich die Arithmetik bis zu den Gleichungen des zweiten Grades vorgerückt sei.

[Anmerkung. Ueber Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung schrieb der Verf. ein Büchlein vor nunmehr beinahe vierzig Jahren, und ließ später oftmals danach unterrichten. Mancherlei ist von andern unter dem Namen Formenlehre angegeben worden. Das Wesentliche ist Uebung des Augenmaßes an Distanzen und Winkeln, und Verbindung dieser Uebung mit ganz leichten Rechnungen. Der Zweck ist nicht bloß, die Beobachtung für sinnliche Dinge zu schärfen, sondern vorzüglich, geometrische Phantasie zu wecken, und damit das arithmetische

Denken zu verbinden. Hierin liegt in der That die gewöhnlich versäumte, und doch nothwendige Vorbereitung zur Mathematik. Die Hilfsmittel müssen sinnlicher Art sein. Verschiedene sind versucht und wieder zur Seite gelegt; das Bequemste für den Anfang sind hölzerne Dreiecke, von dünnen Brettern aus solidem Holze. Man bedarf deren nur 17 Paare, die sämtlich rechtwinklig sind und eine Seite von gleicher Länge gemein haben. Um diese Dreiecke zu finden, zeichne man einen Kreis, dessen Radius vier Zoll beträgt, und ziehe an demselben die Tangenten und Sekanten von 5^0, 10^0, 15^0, 20^0, u. s. w. bis 85^0. Die mancherlei Zusammenstellungen, welche sich daraus machen lassen, sind leicht zu errathen. Die Tangenten und Sekanten müssen von den Schülern empirisch gemessen werden, und von 45^0 an, die zugehörigen Zahlen — anfangs nur in Ganzen und Zehnteln, gemerkt, und nach einiger Wiederholung auswendig gelernt werden. Darauf gründen sich ganz leichte Rechnungen, deren nächster Zweck darin besteht, den Schülern eine verweilende Aufmerksamkeit für so einfache Gegenstände abzugewinnen. Die sphärischen Anschauungen erfodern ein künstlicheres Werkzeug: drei bewegliche größte Kreise einer Kugel. Man würde wohlthun, ein solches beim Unterricht in der sphärischen Trigonometrie zur Hand zu nehmen. Uebrigens versteht sich von selbst, daß die Anschauungsübungen nicht die Stelle der Geometrie oder gar der Trigonometrie vertreten, sondern diesen Wissenschaften die Stätte bereiten. Kommt die Planimetrie an die Reihe, so sind die hölzernen Dreiecke bei Seite gelegt; und die sinnliche Anschauung weicht zurück vor der geometrischen Konstruktion. Zugleich beginnt die Arithmetik, sich über bloße Proportionen zu erheben; sie geht über zu Potenzen, Wurzeln und Logarithmen. Kann doch nicht einmal der Pythagoräische Lehrsatz ohne den Begriff der Quadratwurzel gefaßt werden!]

§. 254.

Hier aber ist ein Hauptpunkt zu bemerken, der Schwierigkeit macht, nämlich die Logarithmen. Es ist leicht genug, den Gebrauch derselben zu erklären, und auch den Begriff, soweit er für den Gebrauch eben nöthig ist, [(arithmetische Reihen, welche den geometrischen entsprechen, — wobei jedoch die natürlichen Zahlen als eine geometrische Reihe aufgefaßt sein wollen, —)] deutlich zu machen. Allein wissenschaftlich betrachtet, hängen die Logarithmen mit den gebrochenen und negativen Exponenten, auch mit dem binomischen Satze zusammen; welcher letztere freilich für ganze positive Exponenten nur eine leichte kombinatorische Formel ist*), in dieser Beziehung aber gerade am wenigsten Dienste leistet.

Da nun die Trigonometrie zwar in Hinsicht ihrer Hauptsätze unabhängig von den Logarithmen ist, ohne sie aber wenig in Gebrauch

*) [Man bemerke, daß schon dafür das Leichteste von Versetzungen und Kombinationen längst früher dem Schüler ganz geläufig sein muß.]

kommt; so entsteht die Frage, ob man die Anfänger nothwendig erst wissenschaftlich streng und vollständig in die Lehre von den Logarithmen einführen, den übrigens höchst fruchtbaren Unterricht in der Trigonometrie aber darauf, daß jenes gelungen sei, warten lassen müsse? Oder ob von den Logarithmen ein praktischer Gebrauch vor genauer Einsicht in dessen Gründe zu verstatten sei?

[Anmerkung. Die Schwierigkeit, welche die Logarithmen machen, — unstreitig eine der fühlbarsten im mathematischen Unterricht, — ist doch nur eine Probe von den schädlichen Folgen früherer Versäumnisse. Vernachlässigte man nicht die geometrische Phantasie, so wäre Gelegenheit genug, nicht bloß den Begriff der Proportion, wie ihn schon das gemeinste Rechnen fodert, weit tiefer einzuprägen, sondern auch die Vorstellung der Funktionen frühzeitig zu erwecken. Schon die vorerwähnten Anschauungsübungen zeigen Tangenten und Sekanten als abhängig vom Winkel. Sind diese so geläufig, wie es nach halbjährigem Unterricht zu erwarten ist, so zeigt man auch Sinus und Kosinus. Aber hierauf allein darf man sich nicht beschränken. Etwas später, um die Zeit da die Planimetrie eintritt, müssen die Quadrate und Kuben der natürlichen Zahlen hervorgehoben und bald auswendig gelernt werden. Daran knüpfe man das Aufsuchen ihrer Differenzen, und das Addiren der Differenzen, um daraus die Hauptgrößen wieder herzustellen. Ferner behandele man die leichtern figurirten Zahlen auf ähnliche Weise. Man bediene sich dabei kleiner hölzerner Zylinder, wie Damenbrettsteine, und bilde aus diesen allerlei Figuren. Die Schüler müssen angeben, wie viel solcher Zylinder man ihnen geben solle, damit solche oder andre Figuren herauskommen. Weiter zeige man das Wachsen der Quadrate und Würfel, wenn die Wurzel wächst, und mache dies zur Vorbereitung auf das Leichteste der Differentialrechnung. Man leite nun zur Betrachtung der Wurzeln, welche immer dichter liegen, wenn man in der Zahlenreihe gleichmäßig fortschreitet. Endlich gelangt man zu dem Begriff des Einschaltens der Logarithmen, nachdem die Logarithmen von 1, 10, 100, 1000, u. s. w. desgleichen von $^1/_{10}$, $^1/_{100}$, u. s. w. vielmal vorwärts und rückwärts durchlaufen sind.]

§. 255.

169) In Lehranstalten, wo man vorzugsweise praktische Zwecke im Auge hat, wird man die Logarithmen *etwa* durch Vergleichung arithmetischer mit geometrischen Reihen erklären, und dann zum Gebrauch eilen. Aber auch selbst, wenn man den Taylorschen und binomischen Satz zu Hilfe nimmt, wird mancher Anfänger davon nicht viel mehr Gewinn haben. Nicht als ob diese Sätze (samt den Elementen der Differentialrechnung,) nicht könnten deutlich gemacht werden. Das Uebel liegt nur darin, daß vieles schon Begriffene nicht leicht behalten wird. Der Anfänger hat alsdann, wenn es zum Gebrauch kommt, noch die Erinnerung, der Beweis sei ihm geführt, und von ihm eingesehen wor-

den. Ja mit einiger Hilfe wäre er vielleicht im Stande, den Gang des Beweises Schritt für Schritt wieder aufzufinden. Allein es fehlt ihm die Uebersicht. Und beim Gebrauch ist es ihm sehr gleichgiltig, auf welchem Wege die Logarithmen seien berechnet worden.

Was hier von den Logarithmen gesagt worden, läßt sich weiter anwenden. Der Werth strenger Beweise wird nur dann erst vollständig erkannt, wenn man in der Sphäre von Begriffen, wohin sie gehören, schon einheimisch ist.

§. 256.

Beweise, welche durch fremdartige Hilfsbegriffe einen unnöthigen Umweg nehmen, sind für den Unterricht ein bedeutendes Uebel; möchten sie übrigens noch so elegant sein.

Dagegen sind solche Darstellungen zu wählen, die von den einfachen Elementarbegriffen anheben. Denn bei ihnen hängt die Ueberzeugung nicht an der mißlichen Bedingung, ob man eine lange Reihe von Vordersätzen überschaue.

(So läßt sich der Taylorsche Satz aus der Einschaltungsformel, diese aber aus der Betrachtung der Differenzen ableiten, wozu nichts als Addiren, Subtrahiren, und Kenntniß der Zahlen für Permutationen nöthig ist.)

§. 257.

Der pädagogische Werth des gesamten mathematischen Unterrichts hängt hauptsächlich davon ab, wie tief er in das Ganze des Kreises der Gedanken und Kenntnisse eingreife[170]). Dies führt zunächst darauf, daß man die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch nehmen, und nicht bloß vortragen soll. Mathematische Beschäftigungen sind nöthig. Es muß fühlbar werden, wieviel man durch Mathematik vermag. Zu Zeiten sind schriftliche mathematische Aufsätze zu veranlassen; nur müssen die Aufgaben leicht genug sein, und nicht mit Zwang mehr gefodert werden, als der Schüler bequem leisten kann. Manche reizt schon die reine Mathematik, besonders wenn Geometrie und Rechnung gehörig verbunden werden. Aber sicherer wirkt angewandte Mathematik, wenn der Gegenstand der Anwendung schon das Interesse für sich gewonnen hat. Dafür muß auf anderem Wege gesorgt sein.

Die mathematischen Uebungen dürfen jedoch den Schüler nicht zu lange in einem engen Kreise aufhalten, sondern der Vortrag muß daneben fortschreiten. Käme es bloß darauf an, die Selbstthätigkeit zu erregen, so könnten sehr leicht die Anfangsgründe hinreichen, um eine endlose Menge von Aufgaben herbeizuführen, bei denen der Schüler sich seiner wachsenden Fertigkeit erfreuen, ja selbst an eignen kleinen Erfindungen sich ergötzen würde, ohne von der Größe der Wissenschaft einen Begriff zu bekommen. Viele Aufgaben sind mit witzigen Einfällen zu vergleichen, die am rechten Orte willkommen sein mögen, aber nicht die Zeit der Arbeit einnehmen dürfen. Bei Dingen, die sich bei weiterm

Fortschritt von selbst verstehn, sollte man sich nicht aufhalten, bloß um Kunststücke zu machen. Ohne Vergleich wichtiger, als bloße Uebungsbeispiele, sind Naturkenntnisse, welche desto besser der Mathematik entgegen kommen, wenn sie mit technischen Kenntnissen in Verbindung stehn.

§. 258.

Schon kleine Knaben können sich mit Bilderbüchern für Zoologie, dann mit Analyse von Pflanzen, die sie gesammelt haben, beschäftigen. Sind sie früh daran gewöhnt, so fahren sie bei einiger Anleitung leicht von selbst fort. Später lehrt man sie auf die äußern Kennzeichen der Mineralien achten. (Zoologie läßt sich wegen des Geschlechtlichen nicht so sicher fortsetzen.)

§. 259.

Hiemit nun muß sich viel Aufmerksamkeit auf die äußere Natur, auf das was mit den Jahreszeiten wechselt, und auf den Verkehr der Menschen, verbinden.

Dahin gehört auf der einen Seite: Beachtung der Himmelskörper, — wo Sonne und Mond aufgehen, — wie der Mond das Licht wechselt, — wo der Polarstern stehe, und welche Bogen die hellern Sterne, die auffallendsten Sternbilder beschreiben.

Auf der andern Seite: technologische Kenntnisse, welche theils durchs eigne Sehen, theils in Lehrstunden der Naturbeschreibung mögen erworben werden. [Man betrachte die Technologie nicht bloß von der Seite der sogenannten materiellen Interessen. Sie liefert sehr wichtige Mittelglieder zwischen den Auffassungen der Natur und der menschlichen Zwecke. — Mit den bekannten Werkzeugen der Tischler sollte jeder heranwachsende Knabe und Jüngling umgehn lernen, eben sowohl als mit Lineal und Zirkel. Mechanische Fertigkeiten würden oft nützlicher sein als Turnübungen. Jene dienen dem Geiste, diese dem Leibe. Zu Bürgerschulen gehören Werkschulen, die nicht gerade Gewerbschulen zu sein brauchen. Und jeder Mensch soll seine Hände gebrauchen lernen. Die Hand hat ihren Ehrenplatz neben der Sprache, um den Menschen über die Thierheit zu erheben.]

Jene Kenntnisse[171]) werden von der Geographie aufgenommen; wovon weiterhin.

§. 260.

Auf die Beachtung der Himmelskörper stützt sich die populäre Astronomie, welche zur Probe dient, ob die mathematische Phantasie gehörig geweckt war.

§. 261.

Die ersten Gründe der Statik und Mechanik werden schon als Einleitungen in die Physik vorkommen, welche sich mit den leichtesten Theilen der Chemie verbindet. [Die Physik muß lange zuvor, ehe sie vorgetragen wird, durch mancherlei, was die Aufmerksamkeit reizt, von ferne angemeldet werden. (Dahin gehört das Vorzeigen der Uhrwerke, der

Mühlen, der bekanntesten Erscheinungen des Luftdrucks, elektrische und magnetische Spielwerke, u. dgl. m.)][172]). In Bürgerschulen muß von Gebäuden und Maschinen wenigstens soviel gesagt werden, als nöthig, um künftigen weitern Unterricht aufzusuchen. Dasselbe gilt von den Grundbegriffen der Physiologie.

§. 262.

So oft nun ein neuer Gegenstand vorkommt, ist es wichtig, einige Hauptpunkte auszuzeichnen, welche streng auswendig gelernt werden. Ferner müssen sich die Schüler in genauen Beschreibungen üben. Wo es thunlich ist, werden diese Beschreibungen durchs Anschauen wirklicher Gegenstände berichtigt.

Flüchtigkeit beim Anschauen muß streng gerügt werden, so oft etwas vorgezeigt wird. Sonst sind Sammlungen und Experimente unnütz. Auch darf man mit dem Vorzeigen nicht zu freigebig sein; es muß oft vorausgesagt sein, worauf zu merken sein werde. Gute Beschreibungen, Kupferstiche, und wirkliches Anschauen mögen oft zweckmäßig auf einander folgen.

Viertes Kapitel.

Geographie.

§. 263.

In der Geographie lassen sich zum mindesten zwei Kurse unterscheiden; deren einer analytisch an die nächste Umgebung (den Grundriß des Orts) anknüpft, der zweite aber vom Globus beginnt. Nur vom ersten soll hier geredet werden, da der zweite unmittelbar aus guten Lehrbüchern entnommen werden kann.

[Anmerkung. Das gewöhnliche Anfangen vom Globus wäre minder tadelhaft, wenn man, um die Vorstellung von der Erdkugel faßlicher zu machen, auf die Mondkugel hinwiese, und gelegentlich den Mond durch ein Fernrohr betrachten ließe. Aber gesetzt, dies geschehe: so bleibt es noch immer verkehrt, die schwache und schwankende Vorstellung eines übergroßen Balls an die Stelle der unmittelbaren Anschauung zu setzen. Eben so unpassend ist, von Portugal und Spanien anzufangen. Der Ort, wo Schüler und Lehrer eben jetzt stehen, ist der Punkt, von wo aus man sich orientiren, und seinen Gesichtskreis in Gedanken ausbreiten soll. Niemals darf die sinnliche Anschauung übersprungen werden, wenn sie von selbst die Anknüpfungspunkte darbietet.]

§. 264.

Die Geographie ist eine assoziirende Wissenschaft[173]); und soll die Gelegenheit nützen, Verbindung unter mancherlei Kenntnissen, die nicht

vereinzelt stehn dürfen, zu stiften. Nicht erst ihr mathematischer Theil, der in der populären Astronomie seine Ergänzung und sein Interesse findet, stiftet ein Verbindungsglied zwischen Mathematik und Geschichte, (im zweiten Kursus): sondern schon in ihren Elementen kann sie sich an die Anschauungsübungen lehnen, und nach diesen einige Dreiecke, welche auf den zuerst gebrauchten Landkarten vorkommen, bestimmen; obgleich dies in der Folge, wenn schon das Herausheben merkwürdiger Punkte einige Uebung erlangte, nicht immer nöthig ist. (Die Bestimmung durch Länge und Breite ist für den ersten Kursus eben so unzweckmäßig, als wenn es einem in Deutschland oder Frankreich Reisenden einfallen würde, sich das Bild von den Orten, an denen er sich aufzuhalten gedenkt, mit Hilfe der Beziehung dieser Orte auf den Aequator und ersten Meridian zusammenzustellen.) Die physische Geographie setzt theils Naturkenntnisse voraus, theils giebt sie Anlaß, dieselben zu bereichern. Die politische Geographie bezeichnet die Art, wie der Mensch die Oberfläche der Erde bewohnt und benutzt. Dies alles zu verknüpfen, ist die pädagogische Bestimmung des geographischen Unterrichts.

§. 265.

Der Lehrer soll zu erzählen wissen; ähnlich dem, welcher eine Reise gemacht hat. Mit der Bestimmung gegenseitiger Lage der Orte (theils durch Gruppirung um einen Hauptort, theils bei den Hauptorten durch Dreiecke) darf das Erzählen eben so wenig in Streit gerathen, als bei der Geschichte, wo sich Chronologie mit Erzählung vertragen soll. Die Erzählung soll ein klares Bild geben; dazu sind einige feste Punkte im Raume als Haltungspunkte nöthig. Aber die Punkte sollen nicht vereinzelt stehen, sondern durch die Züge des Bildes verbunden sein.

§. 266.

Es ist nicht gleichgiltig, wie viele fremdklingende Namen in einer Minute oder Stunde genannt werden. Es ist auch nicht gleichgiltig, ob dieselben vor, oder nach der Auffassung des Bildes, welches die Landkarte darbietet, ausgesprochen werden. Sondern zuerst kommt es darauf an, daß jede eben vorgelegte Karte als Bild eines Landes vorgestellt sei; dazu gehören drei, höchstens vier Namen von Flüssen, und ein paar Namen von Bergen; Vollständigkeit aber ist am unrechten Orte. Die angegebenen Namen veranlassen schon mancherlei Lagenbestimmung merkwürdiger Punkte, theils unter sich, theils gegen die Grenzen des Landes.

Man hebe diese Punkte heraus; man verbinde sie alsdann, (etwa mit Hilfe einer schwarzen Tafel, woran jemand sie nach dem Augenmaße erst einzeln zeichnet, dann passend verbindet, welches bei Quellen und Mündungen der Flüsse durch einen Zug zur Darstellung ihres Laufes geschehen mag.) Vorausgesetzt nun, daß die Schüler sich in der äußern Natur gehörig umgesehen, insbesondere auf den Fall der Flüsse und Bäche, auf die Abdachungen eines Landstriches gemerkt hatten,

(welches sonst vor allem andern muß nachgeholt werden,) so kann jetzt schon ungefähr beschrieben werden, welchen Anblick das Land einem Reisenden gewähren würde. Alsdann ist Zeit, die Namen der Flüsse und Berge etwas vollständiger anzugeben, wobei aber sogleich auf der Stelle diese Namen von den Schülern mehrfach zu wiederholen sind. Es wird sich hierdurch verrathen, ob man auch die Reihen fremder Namen zu lang gemacht hatte; welche Unbehutsamkeit oftmals einen großen Theil der Schuld trägt, wo der geographische Unterricht fruchtlos bleibt oder beschwerlich wird. Nun folgen besondre Naturmerkwürdigkeiten, wenn sie vorhanden sind, in ausführlicher Beschreibung. Dann einige der wichtigsten Städte, mit Angabe der Einwohnerzahl. Hieran knüpfen sich wiederum Bestimmungen gegenseitiger Lage, wobei die Selbstthätigkeit der Schüler unerläßlich ist. Zuletzt folgt dasjenige, was den menschlichen Kunstfleiß inbezug auf die Produkte des Landes bezeichnet, nebst dem Wenigen, was auf Staatseinrichtungen hinweisend den Schülern faßlich ist. Die Namen der Provinzen müssen in der Regel aus dem ersten Kursus wegbleiben.

§. 267.

Bei den häufig anzustellenden Wiederholungen muß mehr und mehr dahin gewirkt werden, daß jeder Name seinen Ort bezeichne, und keiner an einer Stelle in der Reihe der Worte kleben bleibe. Die Reihenfolge muß also oft umgekehrt, die Landkarte nach allen Richtungen und Rücksichten durchlaufen werden. Dabei ist nach der Individualität der Schüler zu verfahren, und von manchen nur das Unentbehrlichste zu verlangen; von andern desto mehr, damit sie sich gehörig anstrengen.

§. 268.

In der Mitte andrer Studien, auf die man mehr Gewicht legt, wird die Geographie von den Schülern durchgehends, und manchmal selbst von den Lehrern vernachlässigt. Dies ist höchst tadelnswerth. Man kann den geographischen Unterricht sehr beschränken, (dies ist beim ersten Kursus sogar nothwendig,) aber man darf ihn nicht geringschätzen. Bei manchen Individuen ist er der erste, der sie zum Bewußtsein bringt, daß sie so, wie es verlangt wird, lernen können. Bei allen muß er die übrigen Studien verbinden, und in Verbindung festhalten. Ohne ihn wankt alles. Den historischen Begebenheiten fehlen die Stellen und Distanzen; den Naturprodukten die Fundorte; der populären Astronomie (die so manchen Schwärmereien wehren muß!) fehlt die ganze Anknüpfung; der geometrischen Phantasie eine der wichtigsten Anregungen. Läßt man auf diese Weise die Theile des Wissens auseinander fallen, so geräth die gesamte Bildung durch den Unterricht in Gefahr.

Fünftes Kapitel.

Unterricht im Deutschen.

§. 269.

Ueber den Sprachunterricht würde weniger Streit sein, wenn man die Verschiedenheiten gehörig berücksichtigte.

Die allgemeinste Verschiedenheit ist zwischen Verstehen und Sprechen. Die Distanz zwischen beidem wird um die Zeit, da ein regelmäßiger Unterricht beginnt, als ein Gegebenes vorgefunden; sie ist oft sehr groß, oft gering. Individualität und frühere Umgebung haben sie bestimmt.

§. 270.

Zuerst wurde Sprache gehört, angenommen, nachgeahmt; sie war gebildet oder roh: wurde genau oder obenhin vernommen; mit bessern oder schlechtern Organen nachgeahmt. Was darin Fehlerhaftes lag, das verbessert sich allmählich, wenn gebildete Personen täglich das Beispiel geben und auf richtiges Sprechen dringen. Dieses erfordert jedoch zuweilen eine Reihe von Jahren.

§. 271.

Ein andrer Umstand, der tief in der Individualität liegt, ist das größere oder geringere Bedürfniß, sich durch Sprache zu äußern. Hiedurch erhebt sich die eigne Sprache eines jeden über bloße Nachahmung; und ihre Verbesserung muß von den Gedanken ausgehen, die sie bezeichnet. Im Jünglingsalter wird diese Art der Verbesserung oft auffallend.

§. 272.

Man könnte nun auf die Meinung kommen, es seien gar keine besondern Lehrstunden im Deutschen nöthig, — wenigstens nicht der bloßen Sprache wegen, — weil einerseits gebildete Lehrer durch ihr bloßes Beispiel und durch gelegentliches, jedenfalls nöthiges Korrigiren einwirken; anderntheils die allmählich fortschreitende Bildung von innen heraus auf die Sprache einfließen müsse, soweit dies nach den besondern individuellen Fähigkeiten überhaupt möglich sei.

Dabei ist fürs erste zu erinnern, daß der gebildete Lehrer vom ungebildeten Hörer lange Zeit nur mangelhaft verstanden, und daß der Unterricht sehr aufgehalten wird, wenn bei jeder seltenern Wendung erst nach dem Verstehen zu fragen ist. Doch dies ist nicht alles.

§. 273.

Die Sprache soll auch gelesen und geschrieben werden. Hiebei wird sie selbst zum stehenden Gegenstande der Betrachtung, und setzt denjenigen, der sie nicht genauer kennt, in Verlegenheit. Man wird also am Gelesenen oder Geschriebenen zuerst analytisch nachweisen, wie es seinen Sinn verlieren oder verändern würde, wenn theils einzelne

Worte mit andern vertauscht, theils die Zeichen der Flexion unrichtig gewählt wären.

Daß darauf die Syntheſis der Sätze, ſtufenweiſe zu größern Verwickelungen (beſonders mit Hilfe manigfaltiger Konjunktionen) aufſteigend folgen müſſe, iſt als bekannt vorauszuſetzen.

§. 274.

Wäre nun die Verlegenheit beim Leſen und Schreiben für alle gleich groß geweſen, ſo würde auch der ihr abhelfende Sprachunterricht überall die gleiche Empfehlung und Ausdehnung verdienen.

Allein hier treten die größten Verſchiedenheiten hervor. Man wird demnach, wo viele zugleich Unterricht bekommen, das Sprachliche mit anderem Lehrſtoff in Verbindung zu bringen ſuchen. Der analytiſche Unterricht*) kann in den nämlichen Lehrſtunden für einige dem Sprachlichen zugewendet werden, für andre in ganz verſchiedenen Gebieten umherwandern; und ſehr verſchiedene ſchriftliche Aufgaben laſſen ſich daran knüpfen.

§. 275.

Auch durch Uebungen im Vorleſen und mündlichen Wiedererzählen wird man in die nämlichen Lehrſtunden eine größere Manigfaltigkeit hineinbringen, — niemals aber alle auf den gleichen Punkt der Bildung hinführen können, ſondern hierin vorzüglich die Macht der Individualität anerkennen müſſen.

§. 276.

Im ſpätern Knaben- und im Jünglingsalter werden die deutſchen Lehrſtunden theils dazu benutzt, verſchiedene Formen der Poeſie und Redekunſt, in ausgezeichneten Muſtern, darzubieten; theils ſchriftliche Aufſätze anfertigen zu laſſen. Dies iſt um deſto verdienſtlicher, je reiner die Muſter, je genauer angemeſſen der ſchon erreichten Bildungsſtufe ſie gewählt werden, und je ſorgfältiger vermieden wird, den Individuen einen ihnen fremdartigen Geſchmack aufdringen zu wollen. Die mißlichſten aller ſchriftlichen Uebungen ſind die im Briefſtil. Vertrauliche Briefe kann jeder nur nach ſeiner Art gut ſchreiben; alles Angelernte ſteht hier im Wege. Am beſten ſind ſchriftliche Uebungen, wenn ihnen ein beſtimmter und reicher Gedankenvorrath zum Grunde liegt, der eine Bearbeitung in verſchiedenen Formen zuläßt. Dann können mehrere wetteifernd daſſelbe behandeln; die Berichtigung erlangt dadurch mehr Theilnahme.

---

*) *Allgemeine Pädagogik. S. 232—243*. (S. 68—74 dieſer Ausg.)

Sechstes Kapitel.
Griechische und lateinische Sprache.

§. 277.

Bekanntlich gewinnt die Nachweisung der grammatischen Unterschiede, und der mancherlei Wendungen, wodurch die Sprache ausdrucksvoll werden kann, an Klarheit gar sehr durch Vergleichung des Deutschen mit dem Lateinischen und Griechischen. Man kann schon bei Knaben im achten Jahre versuchen, ob sich dieser Vortheil für die Lehrstunden im Deutschen benutzen lasse; auch wenn noch nicht fest beschlossen ist, daß sie den gewöhnlichen Kursus der Gymnasien machen sollen. Einige Knaben lernen die lateinischen Flexionen ohne viele Mühe soweit, daß sie kurze Sätze aus dem Deutschen ins Lateinische, und umgekehrt, bald übertragen können.

§. 278.

Einen solchen Probeunterricht wird man indessen nicht weit fortsetzen, da bei der großen Mehrzahl der Individuen die Schwierigkeiten desselben so schnell anwachsen, daß sich das Bekenntniß aufdringt, man könne dieselben um bloßer Nebenvortheile willen nicht übernehmen. Zudem verändert sich von einem Jahrzehend zum andern immer sichtbarer dasjenige Verhältniß der Sprachstudien zu den Wissenschaften und zu den Bedürfnissen des Zeitalters, an welches man von den Zeiten der Reformation her noch gewöhnt war. Die Arbeit, welche die alten Sprachen verursachen, belohnt sich jetzt nur da, wo Talent und ernste Absicht auf vollständige gelehrte Kenntnisse zusammenkommen.

Anmerkung. [1)] Man hört oft behaupten: die alten Sprachen geben einen festen Maßstab, wonach der Fortschritt und das Sinken neuerer Sprachen zu bestimmen sei; auch müsse an den altklassischen Werken das Muster für Reinheit und Schönheit der Schreibart erkannt werden. Diese und ähnliche Behauptungen sind unleugbar richtig und höchst gewichtvoll; allein sie sind nicht pädagogisch. Sie drücken aus, was überhaupt geleistet werden soll, aber nicht, was jüngern Individuen zu ihrer Bildung nöthig ist; und die große Mehrzahl derer, welche sich zu Staatsämtern vorbereiten, kann sich nicht damit befassen, über Sprache und Schreibart zu wachen, sondern muß die Sprache nehmen wie sie ist, und diejenige Schreibart sich aneignen, die zum Geschäftskreise paßt. Jene höhern Sorgen kommen den Schriftstellern zu; aber niemand wird zum Schriftsteller erzogen.

[2)] Bekannt ist die Meinung, die Schwierigkeit würde sich vermindern, wenn man die alten Sprachen später anfinge; dann würde man die Fähigkeit zu lernen größer finden. Im Gegentheil: je später, desto mehr neigt sich der jugendliche Gedankenkreis zur Abschließung. Gedächtnißsachen müssen früh eintreten, besonders wo der ganze Nutzen von

der zu erlangenden Geläufigkeit abhängt. Man muß früh anfangen, um langsam, ohne unpädagogischen Zwang, vorrücken zu können. Vier Stunden wöchentlich Latein schaden dem sonst muntern, kleinen Knaben nicht, wofern nur daneben die übrigen Beschäftigungen pädagogisch richtig geordnet sind. Neuere Sprachen voranschicken, hieße das Hinterste nach vorn kehren. Doch nützlich sind einzelne französische und englische Benennungen dessen, was im täglichen Leben vorkommt. Das ist der Aussprache wegen zweckmäßig; aber einzelne Worte machen keinen Sprachunterricht.]

§. 279.

Wie die alten Sprachen da gelehrt werden, wo man sie als eine Sache der Nothwendigkeit oder Konvenienz betrachtet, und sich über pädagogische Ueberlegung hinwegsetzt: davon ist hier nicht zu reden. Vielmehr muß eingestanden werden, daß es gar keine pädagogischen Mittel giebt, wodurch man diejenigen Naturen, die einmal nur in den Interessen der Gegenwart leben, dahin bringen könnte, den Inhalt der Werke des Alterthums mit unmittelbarer Theilnahme sich anzueignen [174]).

§. 280.

Pädagogisch betrachtet, bestimmt jeder Unterschied der lebhaftern Vergegenwärtigung des Alterthums, der innigern Verbindung desselben mit andern Hauptgegenständen des Wissens, und der Entfernung widriger Nachklänge von den Plagen der Schulzeit, ein Mehr oder Weniger des Werths, welcher der gewonnenen Kenntniß darf zugeschrieben werden. Ließe sich die nämliche Vergegenwärtigung ohne die alten Sprachen, und ohne die Macht jugendlicher Eindrücke erreichen: so würden die in den vorhergehenden Kapiteln erwähnten Lehrgegenstände, welche die Beschäftigung der höhern Bürgerschulen angeben, nichts weiter zu wünschen übrig lassen; und das Studium der alten Sprachen wäre ein nothwendiges Uebel der Gymnasien; so hoch man auch dessen Nebenvortheile anzupreisen gewohnt ist.

§. 281.

Die bloßen Sprachen für sich allein aber geben dem Knaben gar kein Bild weder von Zeiten noch von Menschen; sie sind ihm lediglich Aufgaben, womit ihn der Lehrer belästigt. Auch können weder goldne Sprüche, noch Fabeln und kurze Erzählungen daran etwas ändern; sie haben gegen die Unlust der Arbeit an Wortstämmen, die eingeprägt, Flexionen, die eingeübt, Konjunktionen, die zu Wegweisern in der Periode gebraucht werden müssen, kein bedeutendes Gewicht, selbst wenn sie übrigens der Jugend angemessen sind.

Die alte Geschichte (§. 243, 246) [175]) ist der einzige mögliche Stützpunkt für pädagogische Behandlung der alten Sprachen.

§. 282.

Will man nun mit dem Lateinischen beginnen, so bieten sich zwar Eutropius und Cornelius Nepos dar, um nach den leichtesten Vorbe-

reitungen (§. 277), welche an die deutsche Sprache geknüpft wurden, in Gebrauch zu kommen. Auch ist dieser Gebrauch nicht ganz verwerflich, wofern der Lehrer es übernimmt, die alte Zeit erzählend zu vergegenwärtigen. Allein man kennt die Magerkeit der genannten Schriftsteller; und man findet von ihnen aus noch immer keinen bequemen Weg des Fortgangs.

§. 283.

Die Gründe, weshalb Homers Odyssee [zum frühen Gebrauche] den Vorzug hat, sind bekannt*). [Jeder kann sie finden, wenn er mit stetem Hinblick auf die verschiedenen Hauptklassen des Interesses, welche der Unterricht erwecken soll (§. 83—94), die Odyssee aufmerksam durchlieset. Es kommt aber hier nicht bloß auf eine unmittelbare Wirkung an, sondern noch überdies auf die Anknüpfungspunkte für den weiter fortschreitenden Unterricht. Man kann der alten Geschichte nicht besser vorarbeiten, als indem man durch die homerische Erzählung das Interesse für das alte Griechenland fixirt. Der Geschmacksbildung und dem Sprachstudium bereitet man hier zugleich den Boden.

Auf Gründe dieser Art, welche geradezu vom Hauptzweck alles Unterrichts hergenommen sind, und denen nur das Hergebrachte (das konventionelle Lateintreiben) entgegen steht, — werden die Philologen wohl irgend einmal hören müssen, wenn sie nicht wollen, daß, beim Anwachs der Geschichte und der Naturwissenschaft, beim Andrange der materiellen Interessen, das Griechische auf Schulen in ähnlicher Art beschränkt werde, wie das Hebräische schon jetzt beschränkt ist. (Vor einigen Dezennien war es nahe daran, das Griechische denen zu erlassen, die nicht Theologie studiren wollten).]

Zwar besitzt die Odyssee keine Wunderkraft, um solche zu beleben, denen überhaupt Sprachstudien nicht gelingen oder nicht Ernst sind; dennoch übertrifft sie, vieljähriger Erfahrung zufolge, jedes andre Werk des Alterthums, welches man wählen könnte, an bestimmter pädagogischer Wirkung. Auch schließt sie einen frühern Anfang im Lateinischen (und selbst, wo man es nöthig findet, im Griechischen,) nicht aus; nur kann das Latein nicht so rasch, wie die Gewohnheit es mit sich bringt, daneben fortgehen. Denn die Odyssee erfodert täglich eine Lehrstunde, und daneben grammatische und lexikalische Arbeit.

Die Erfahrung hat gelehrt, daß die Elementarkenntnisse aus der Grammatik, welche das Dekliniren und Konjugiren betreffen, obgleich auf das Nothwendigste beschränkt, doch zuvörderst sorgfältig durchgearbeitet werden müssen. Auch sind die ersten Anfänge in der Odyssee

---

*) Nur allein von der Odyssee ist hier die Rede; aber durchaus nicht von der Ilias. Auch wird das religiöse Gefühl, als schon längst zuvor hinreichend geweckt, vorausgesetzt[72]). Alsdann schadet das Mythische keineswegs; denn es wirkt, in wiefern es dem religiösen Gefühl widerstrebt, entschieden zurückstoßend, und macht alle zu starken Illussionen unmöglich[176]).

auf wenige Verse in der Stunde zu beschränken, und in den ersten Monaten ist kein strenges Memoriren der Vokabeln zu fodern. Dagegen wird späterhin gerade das Vokabelnlernen die nothwendigste, vom Schüler streng zu fodernde Nebenarbeit. Ein beträchtlicher Theil des Sprachschatzes wird dadurch gewonnen; hierdurch erhalten die Sprachformen den Gegenstand, auf den sie sich beziehen, und durch den sie wichtig werden. Der Lehrer muß sehr genau zu treffen wissen, wann es Zeit sei, zu eilen, wann dagegen wieder anzuhalten; denn jeder fühlbare Zuwachs an Fertigkeit pflegt die Schüler zu einiger Nachlässigkeit zu verleiten, die sogleich muß gehoben werden. Will man die ganze Odyssee lesen, welches mit guten Schülern füglich geschehen kann, weil die Fertigkeit gegen das Ende sehr schnell zunimmt, so muß die Zeit doch nicht [viel] über zwei Jahre ausgedehnt werden; sonst entsteht theils Ermüdung, theils anderweitige Versäumniß. [Auf Schulen wird man wohl thun, die ersten vier Gesänge einer Klasse (etwa derjenigen Klasse, deren Schüler sich im zehnten oder elften Jahre befinden) zuzutheilen; um alsdann in der nächstfolgenden Klasse beim fünften Gesange anzufangen. Wieviel Gesänge jede Klasse durcharbeiten könne, bedarf keiner genauen Bestimmung, da man das Fehlende durch die Vossische Uebersetzung zu ergänzen im Stande ist. Der Grund jener Abtheilung wird sogleich einleuchten, wenn man die Odyssee genauer ansieht. Einige Gesänge können geübtere Schüler späterhin für sich lesen; so jedoch, daß sie Proben davon abzulegen haben.] Es ist *aber* nicht nöthig, die seltenern Eigenheiten der homerischen Sprache jetzt schon weitläuftig zu erklären. [Man kehrt ohnehin später zum Homer, (zur Ilias) zurück.][177]. Wen die Schwierigkeiten schrecken, der erinnere sich, daß auf jedem andern Wege ebenfalls große Schwierigkeiten zu überwinden sind. Man verhüte die Nebenwirkung arabischer Märchen und ähnlicher Erzählungen, welche den Reiz des Wunderbaren abstumpfen.

§. 284.

Nur zwei Dichter, zwei Historiker, zwei Denker brauchen genannt zu werden, um den Fortgang zu bezeichnen. Homer und Virgil; Herodot und Cäsar; Platon und Cicero. Was man voranschicken, zwischen einschieben, nachfolgen lasse, können die Umstände bestimmen. Xenophon, Livius, Euripides, Sophokles, Horaz werden wohl immer einen Platz neben jenen behalten; besonders Horaz bietet kurze Denksprüche dar, deren spätere Nachwirkung der Erzieher durchaus nicht gering schätzen darf[178]. Die Erleichterung des Virgil und Herodot durch den vorangehenden Homer ist augenscheinlich; während andererseits dem Jünglingsalter eine Rückkehr zum Homer (zur Ilias) eben so wenig zu erlassen ist (schon der Mythologie wegen), als die Rückkehr zur alten Geschichte in pragmatischer Hinsicht (§. 250). Ferner wird die syntaktische Form der alten Sprachen, welche noch weit mehr Schwierigkeit macht als Flexionen und Vokabeln, durch das Voranstellen der Dichter vor den Prosaikern

leichter gelernt, weil man nicht mit allen Schwierigkeiten des Periodenbaues auf einmal zu kämpfen hat. Wünschenswerth ist es wenigstens, daß aus der Aeneide [(die man übrigens schwerlich ganz lesen wird, denn sie kann bei weitem nicht so schnell gelesen werden, wie nach gewonnener Fertigkeit die spätern Gesänge der Odyssee,)] der lateinische Sprachschatz geschöpft werde, wie aus der Odyssee der griechische. Das bellum gallicum des Cäsar muß mit einer ganz vorzüglichen Sorgfalt durchgearbeitet werden; da es derjenigen Schreibart, die man einem Jünglinge zunächst wünschen kann, näher kommt als die der andern gebräuchlichen Auktoren. [Nachdem dies geschehen, ist das strenge, systematische Lehren und Auswendiglernen der lateinischen Syntaxis, mit gewählten, kurzen Beispielen, als eine Hauptarbeit am rechten Platze.] Vom Platon sind einige Bücher von der Republik [(besonders das erste, zweite, vierte, achte)] der wünschenswerthe Zielpunkt. Daß Cicero anfangs von seiner glänzenden Seite, nämlich als Redner, der Jugend gezeigt werden müsse, bedarf kaum der Erinnerung. Später werden seine philosophischen Schriften wichtig; nur bedürfen viele Stellen einer weitern Auseinandersetzung des Gegenstandes.

[Cicero sollte vom Lehrer oftmals laut vorgelesen, oder vielmehr vorgetragen werden. Der Redner fodert die lebende Stimme, und ihm genügt nicht das gewöhnliche, eintönige Lesen der Schüler. Was den Tacitus anlangt, so wird über den Schulgebrauch desselben verschieden geurtheilt. Gewiß ist im allgemeinen, daß solche Schriftsteller, die in wenig Worten viel sagen, für den erklärenden Lehrer nicht bloß sondern auch für den empfänglichen Schüler vorzüglich willkommen sind. Das Gegentheil gilt vom Cicero; man muß ihn leicht lesen, um ihn zu schätzen.]

§. 285.

Wie viel oder wie wenig in Ansehung des Schreibens der alten Sprachen von der Jugend erlangt werden kann, hat längst die Erfahrung gelehrt; und man wird nie eine Methode finden, welche den Grad von geistiger Reife frühzeitiger herbeischaffen könnte, der sich in guter lateinischer Schreibart zu Tage legt. So lange die Gymnasien nicht gewähltere Schüler haben, wird die Mehrzahl in Ansehung des Lateinschreibens etwas anfangen, was nie zu Ende kommt. Besser wäre, das Erreichbare häufig zu üben; nämlich das Schreiben in den Lehrstunden selbst, mit Hilfe des Lehrers und nach gemeinsamer Ueberlegung der Schüler. Dies gewährt die Vortheile der Exerzitien ohne den Nachtheil unzähliger Fehler, deren Verbesserung der Schüler sich selten einprägt. Die gemeinsame Arbeit gewährt Unterhaltung, und läßt sich der Bildungsstufe jedes Alters anpassen. [Anstatt der Exerzitien sind lateinische Auszüge aus dem, was von den Auktoren zuvor interpretirt wurde, zu empfehlen; anfangs mit Hilfe des Buchs, später ohne dasselbe. Ausziehn ist nicht Nachahmen, und soll es nicht sein. Zum Nachahmen des Cicero gehört Ciceros Talent; sonst hat man frostige Künstelei zu

fürchten. Schon Cäsar ist nicht so einfach, daß seine Schreibart gelehrt und gelernt werden könnte. Aber vom Cäsar kann viel auswendig gelernt werden; anfangs kurze Sätze, dann längere Perioden, endlich ganze Kapitel. Der Nutzen hievon ist durch Erfahrung erprobt.]

Siebentes Kapitel.

Von nähern Bestimmungen.

§. 286.

Zur näheren Bestimmung der Unterrichtslehre kann der Grund liegen in der Beschaffenheit einzelner Gegenstände des Lehrens, in der Individualität, in äußern Umständen des sittlichen Lebens.

§. 287.

Wo Polytechnik und vielförmige Gelehrsamkeit beabsichtigt wird, da macht jede Wissenschaft ihre Foderungen der Gründlichkeit für sich allein gelten. Dies ist der Gesichtspunkt des Staats, der viele einseitig Gebildete gebraucht, um aus ihnen ein Ganzes zusammenzusetzen; daher auch Bildung verbreitet, und Lehranstalten dazu anordnet, ohne zu fragen, welche Individuen es seien, die sich das Dargebotene aneignen; außer inbezug auf künftige Anstellung.

§. 288.

Der pädagogische Gesichtspunkt, nach welchem aus jedem das Beste werden soll, was aus ihm werden kann, ist dagegen von den Familien aufzufassen, welchen an den Einzelnen, die ihnen angehören, gelegen ist. Diesen Unterschied sollen die Familien einsehen; folglich nicht nach der Größe einzelner Leistungen, sondern nach der Gesamtbildung fragen, welche die Individuen erlangen können.

§. 289.

Hiemit hängt der Unterschied zwischen Interessen und Fertigkeiten zusammen. Manche Fertigkeiten lassen sich erzwingen; aber sie sind für die Gesamtbildung unnütz, wo die entsprechenden Interessen fehlen.

[Mit Rücksicht auf diesen Unterschied ist mancher unberufene Tadel, und manches eingebildete Besserwissen inbezug auf mangelhafte Erfolge eines frühern Unterrichts zurück zu weisen. Wäre dies und jenes (so meint man) früher zur Fertigkeit gebracht, so würden größere Fortschritte erlangt sein. Allein wo das Interesse nicht erwacht, und nicht kann geweckt werden, da ist das Erzwingen der Fertigkeit nicht bloß werthlos — weil es zu einem geistlosen Treiben führt, — sondern auch schädlich, weil es die Gemüthsstimmung verdirbt.]

§. 290.

Ob die Individualitäten ohne Schaden den Zwang ertragen können, welchen das Einüben der Fertigkeiten nöthig machen würde, ist *in manchen Fällen* eine *wichtige* Frage, die zuweilen nicht ohne Versuche entschieden werden kann. Lesen, Rechnen, Grammatik sind bekannte Beispiele.

§. 291.

Je vollkommener der Unterricht, desto mehr Gelegenheit giebt er, die Vorzüge und Fehler der Individuen zu vergleichen, welche ihn zugleich empfangen. Dies ist wichtig sowohl für die Fortsetzung desselben, als für die Zucht; indem man dadurch tiefer in die Gründe der Fehler, welche sie zu bekämpfen hat, hineinschaut.

§. 292.

Das sittliche Leben kann mit Ansichten des Universums in Verbindung treten; es kann sich auch in sehr eng beschränktem Gesichtskreise bewegen. Der Umfang des Unterrichts wird sich zwar meistens durch Rücksichten auf die äußere Lebenslage beschränkt finden; er soll jedoch niemals kleiner, sondern nach allen Richtungen größer sein als die Sphäre der nöthigen Lebensklugheit fürs gemeine Leben. Sonst läuft immer das Individuum Gefahr, sich selbst und denen die ihm nahestehen, eine übergroße Wichtigkeit beizulegen.

§. 293.

Auf das Vergangene den Gesichtskreis auszudehnen, ist im allgemeinen schwerer, als im Gebiete der Gegenwart. Daher tritt im Unterricht des weiblichen Geschlechts und der niedern Volksklassen die Geographie, samt dem was sich an sie knüpfen läßt, mehr hervor als das Historische. Bei nothwendigen Verkürzungen des Unterrichts kann es nicht vermieden werden, diesen Unterschied zu berücksichtigen. Umgekehrt, wo der Unterricht einen großen Umfang bekommen soll, da muß auf das Historische, als das Schwerere, desto mehr Sorgfalt verwandt werden.

Zweiter Abschnitt.

Von den Fehlern der Zöglinge und von deren Behandlung.

Erstes Kapitel.

Vom Unterschiede der Fehler im allgemeinen.

§. 294.

Einige Fehler liegen in der Individualität; andre sind im Laufe der Zeit entstanden; und von diesen wiederum einige mehr, andre weniger unter Mitwirkung der Individualität. (Von Fehlern, welche der Zögling *macht*, wird hier zunächst nicht gesprochen.)

Mit den Jahren werden die Fehler der Individualität zum Theil größer, zum Theil kleiner.

[Denn immerfort ändert sich das Verhältniß zwischen dem, was der Mensch aus der Erfahrung aufnimmt, denjenigen Vorstellungen, welche frei emporsteigen, und den Vorstellungsmassen, welche sich der Beständigkeit nähern. Dabei wechseln die manigfaltigsten Reproduktionen. Durch diesen Wechsel zieht sich die Auffassung des eignen Leibes (der ursprüngliche Stützpunkt des Selbstbewußtseins) nicht bloß mit seinen Bedürfnissen, sondern auch mit seiner Beweglichkeit und Brauchbarkeit überall hindurch. Es häuft sich ferner die Auffassung des Aehnlichen; die Vorstellungen der Dinge nähern sich den Allgemeinbegriffen. Der Prozeß des Urtheilens verarbeitet überdies immer mehr den dargebotenen Stoff; damit bestimmt sich mehr und mehr die Art, wie der Mensch sich sein Wissen auseinandersetzt und ordnet; einerseits wächst die Zuversicht des Behauptens, andererseits bleiben Fragen, deren Beantwortung der Zukunft anheim gestellt wird, und die sich zum Theil in sehnsüchtige Erwartungen verwandeln.

Auf dies alles nun hat die leibliche Organisation des Individuums hemmende und fördernde Einflüsse. Denn theils wirkt darauf ein physiologischer Widerstand*); theils giebt es Affekten, deren Manigfaltigkeit ohne Zweifel weit größer ist, als sich in der gemeinen Erfahrung zeigen kann.

§. 295.

Sehr häufig dringt sich die Thatsache auf, daß Menschen, welche durch viele Wechsel ihres Schicksals herdurchgingen, dennoch an den individualen Zügen, die man schon in ihrer Jugend bemerkte, wieder zu erkennen sind. Darin zeigt sich etwas Gleichförmiges der ihnen eigenthümlichen Art und Weise, wie sie unwillkürlich die verschiedenen Eindrücke auffassen und verarbeiten. Dies Gleichförmige soll der Erzieher so früh als möglich beobachten, um seine Zöglinge richtig zu beurtheilen.

Einige wissen immer was die Uhr ist, und wohin sie ruft; sie besorgen stets das Nächste, und haben einen gleichförmigen Ueberblick für den Kreis ihres Wissens. Andre vertiefen sich in Gedanken, in Hoffnungen und Befürchtungen, in Absichten und Pläne; sie leben in der Vergangenheit oder in der Zukunft, mögen von der Gegenwart nicht gestört sein, und haben Mühe und Weile nöthig, wenn sie dahin zurückkehren sollen. Zwischen diesen und jenen stehn andre, die zwar das Gegebene und Gegenwärtige beachten, aber nicht um es zu nehmen wie es liegt, sondern um ihre Blicke daran vorbei gleiten zu lassen, um zu erspähen, was dahinter verborgen sei, oder um zu rühren, zu verrücken zu stören, wohl auch zu verzerren, Witz und Karrikaturen zu machen.

*) Ueber verschiedene Formen des Widerstandes, und deren Wirkung auf den Bau der Vorstellungen findet man einiges im ersten Hefte der psychologischen Untersuchungen S. 184 u. f. w. [Sämtl. W. VII, 319 f.]

Bei manchen ist solches Bestreben nur oberflächlich, sie spielen und necken: eine gewöhnliche Aeußerung des jugendlichen Muthwillens. Dann fragt sich, welcher Ernst hinter dem Spiel sei? und wieviel Tiefe unter der bewegten Oberfläche? Hier greift das Temperament ein; das Spiel des Sanguinikus vergeht, aber wo Mißlaune habituell ist, da droht Gefahr, wenn, wie zu geschehen pflegt, aus Scherz Ernst wird. Auch das Selbstgefühl mischt sich ein; auf verschiedene Weise bei demjenigen, der seiner Stärke traut, (Leibes- oder Geistesstärke,) und anderen, die ihre Schwäche kennen, — mit oder ohne den Vorbehalt der künftigen List und Schlauheit, und so auch mit mehr oder weniger Anerkennung der überlegenen Kraft und Auktorität. Großer Eifer im Spiel zeigt im Ganzen wenig Ernst, wohl aber Empfindlichkeit und Hang zur Ungebundenheit. Klugheit im Spiel ist ein Zeichen der Fähigkeit, sich auf den Standpunkt des Gegners zu versetzen, und dessen mögliche Pläne zu durchschauen. Die Lust am Spielen ist dem Erzieher weit willkommner als Trägheit oder schlaffe Neugier, oder finsterer Ernst; es gehört zu den leichteren Fehlern, wenn zuweilen über dem Spiel die Arbeit vergessen, die Zeit versäumt wird; schlimmer ists, und oft sehr schlimm, wenn Verschwendung, oder Gewinnsucht, oder Verheimlichung, oder üble Gesellschaft sich einmischt. In solchen Fällen muß der Erzieher entschieden einschreiten.]

§. 296.

Da Muth und Besonnenheit mit den Jahren wachsen: so erfodern die Fehler der bloßen Schwäche zwar eine stärkende Lebensart (geistig und körperlich stärkend), die einzelnen Uebereilungen Belehrung und Verweis; übrigens aber lassen sie Besserung hoffen. [Schwache Naturen die sonst keine Fehler von Bedeutung haben, gedeihen unter anhaltender sorgfältiger Pflege weit besser, als man dem ersten Anschein nach vermuthen würde.]

§. 297.

Unstetigkeit, fortwährende Unruhe, bei guter Gesundheit und ohne äußern Reiz, sind zweideutige Zeichen. Man achte auf den Zusammenhang der Gedanken. Wo im Wechsel derselben die Hauptgedanken dennoch haltbar und gut verbunden sind, da ist die Unruhe nicht bedenklich. Schlimmer ists im Gegenfalle, besonders wenn das Gefäßsystem sich sehr reizbar zeigt, und dabei traumähnliche Vertiefungen vorkommen. Aus der Ferne erblickt man hier die Gefahr des Wahnsinns.

Strenges Binden an bestimmte Beschäftigungen, besonders an solche, welche zu genauer Beobachtung der Außenwelt nöthigen; Foderung pünktlicher Ordnung und Leistung des Aufgegebenen, — jedoch mit Begünstigung dessen, was aus eigner Neigung unternommen war, — ist die entsprechende Behandlung.

§. 298.

Lüsterne Sinnlichkeit und Jähzorn pflegen im Laufe der Jahre schlimmer zu werden. Dagegen: genaue Aufsicht, ernster Tadel, und die

ganze Strenge sittlicher Grundsätze! [Vorübergehende Aufwallungen der Affekten jedoch, wenn sie sich nicht mit anhaltendem Trotz zu rechtfertigen suchen, wollen mit Schonung behandelt sein; nämlich als Uebel, die zur Vorsicht und Wachsamkeit auffodern.]

§. 299.

Die bisher bemerkten Fehler liegen [meistens] auf der Oberfläche. Andre müssen bei Gelegenheit des Unterrichts beobachtet werden.

Man findet düstere Köpfe, bei denen nicht einmal Anknüpfung an bestimmte Punkte ihres Gedankenvorraths gelingt[179]); bei leichten Fragen, durch welche man ihre Vorstellungen zu heben sucht, wächst der Widerstand, den sie zu überwinden haben; sie gerathen in Verlegenheit; dieser suchen sie manchmal durch das einfache: ich weiß nicht, auszuweichen, manchmal geben sie die ersten besten falschen Antworten; man erreicht nur durch Strenge eine kümmerliche Geistesthätigkeit; und erst in spätern Jahren, wenn die Noth drängt, erlangen sie einige Uebung für einen kleinen Kreis. Bei andern, die man beengt (nicht im allgemeinen beschränkt) nennen möchte, weil ihnen die Reproduktion zwar gelingt, aber in geringem Umfange, zeigt sich ein lebhaftes Bemühen, zu lernen, aber ihr Lernen ist mechanisch, und was sich so nicht lernen läßt, das fassen sie unrichtig auf; wollen dennoch urtheilen, und urtheilen falsch; dadurch werden sie anfangs muthlos, später eigensinnig. Es finden sich wieder andre und andre, deren Vorstellungen entweder nicht zum Weichen, oder nicht zum Stehen zu bringen sind. Beide letztere müssen genauer betrachtet werden.

§. 300.

Unter den verschiedenen Vorstellungsmassen (§. 29) müssen einige beharrlich herrschen, andre wechselnd kommen und gehen. Wenn aber dies Verhältniß sich gar zu frühzeitig ausbildet und befestigt: so lassen die herrschend gewordenen Vorstellungsmassen sich nicht mehr soweit hemmen, als für die Aufnahme des Neuen, was der Unterricht darbringt, nöthig wäre. Hieraus erklärt sich die Erfahrung, daß gescheute Köpfe, beim besten Willen Unterricht zu empfangen, sich dennoch zuweilen höchst unempfänglich zeigen; und daß eine Starrheit, die im spätern Mannsalter nicht unerwartet wäre, sich ins Knabenalter scheint verirrt zu haben. [Man lasse sich nicht verleiten, solche Beschränktheit durch billigende Benennungen, etwa von Festigkeit und Energie, zu begünstigen; eben so wenig aber ist hier ein schwerfälliges Lehren, und dessen Folge, ein unlustiges Lernen, als bedeutungslos zu übersehen.]

Viel eher ist anzunehmen[180]), daß diesem Fehler durch sehr frühen, nach allen Richtungen begonnenen Unterricht, [wofern derselbe mit manigfaltigen, nicht zu schweren, sondern einladenden Beschäftigungen verbunden wäre,] wenigstens großentheils hätte vorgebauet werden können; während er, einmal eingerissen, durch keine Kunst und Sorgfalt der verschiedensten Lehrer zu überwinden ist. Wo im Kindesalter, etwa im

sechsten Jahre, Besorgniß entsteht, daß die Fragen aus einem zu engen Gesichtskreise kommen, da ists hohe Zeit, mancherlei Anregungen, besonders durch möglichst erweiterte Erfahrung, zu versuchen.

§. 301.

Umgekehrt erhebt sich bei manchen, (selbst im Jünglingsalter noch,) keine Gedankenmasse zu besonders hervorragender Wirksamkeit. Solche befinden sich als Knaben stets offen für jeden Eindruck, und bereit zu jedem Gedankenwechsel. Sie pflegen angenehm zu plaudern, und sich voreilig anzuschließen; zu ihnen gehören die, welche leicht lernen und eben so schnell vergessen.

Auch dieser Fehler widersteht, einmal eingerissen, der Kunst und den guten Vorsätzen; starke Vorsätze sind durch ihn ausgeschlossen.

Er zeigt sich aber größer oder kleiner, je nachdem die früheste Umgebung einwirkte. War dieselbe zerstreuend, so wächst der Fehler selbst bei übrigens guter Anlage zu einer gefährlichen Größe. Hat aber irgend ein nothwendiger Respekt beharrlich eingewirkt: so hebt sich der Jüngling höher, als der Knabe erwarten ließ. [Am wenigsten jedoch darf eine oberflächliche Lebendigkeit, (etwa verbunden mit drolligen Einfällen, kecken Streichen, u. dgl.) den Erzieher verleiten, auf künftige Entwickelung von Talenten zu hoffen. Talente zeigen sich durch beharrliche Anstrengungen selbst unter minder günstigen Umständen; und nicht eher, als bis solche Anstrengungen deutlich hervortreten, darf man daran denken, sie zu unterstützen.]

Die beiden letzt erwähnten Fehler mögen *also* zwar im Laufe der Zeit merklich geworden sein; dennoch liegen sie in der Individualität; und können wohl gemildert, aber nicht ganz gehoben werden.

§. 302.

Sehr viel leichter zu bekämpfen ist das Springende energischer Naturen, die eines lebhaften Enthusiasmus fähig sind. Das offenbare Gegenmittel liegt schon in der Gründlichkeit und Vielseitigkeit eines tüchtigen Unterrichts, der auf Zusammenhang und Besonnenheit dringt und hinwirkt.

§. 303.

Noch leichter wären ursprünglich diejenigen Fehler zu vermeiden gewesen, welche in früheren Jahren durch Regierung, oder Unterricht, oder Zucht, oder deren Unterlassung, entstanden sind. Aber die Schwierigkeit der Heilung wächst mit der Zeit in sehr schneller Progression. Im allgemeinen ist zu merken, daß man sich sehr Glück zu wünschen Ursache hat, wenn nach früher Vernachlässigung sich unter besserer Behandlung einige verspätete Spuren jener Kinderfragen zeigen, die ins sechste oder siebente Jahr gehören. (§. 213.)

Zweites Kapitel.
Von den Quellen der Unsittlichkeit.

§. 304.

Fünf Hauptpunkte kommen hier in Betracht:

1) Richtungen des kindlichen Willens.
2) Aesthetische Urtheile und deren Mängel.
3) Bildung der Maximen.
4) Vereinigung der Maximen.
5) Gebrauch der vereinigten Maximen.

§. 305.

1) Unbestimmtes Treiben, des eignen frühern Wollens vergessend, ist immer da zu erwarten, wo nicht die Zucht für Beschäftigung und Zeiteintheilung gesorgt hat. Daraus entsteht eine Freiheitslust, die jeder Regel abhold ist; unter mehrern Streit, bald um etwas zu haben, bald um sich zu zeigen[181]). Jeder will der erste sein; die billige Gleichheit wird absichtlich verkannt; gegenseitiger Widerwille gräbt sich ein, und lauert auf Anlaß zum Ausbruch. Hier ist der Ursprung vieler Leidenschaften; auch diejenigen, welche aus übermächtiger Sinnlichkeit hervorgehen, sind in sofern zu diesem ersten Punkte zu rechnen. (Die Verwüstung, welche die Leidenschaften anrichten, erstreckt sich durch alle folgenden Nummern.)

§. 306.

2) Gegen Trägheit und Wildheit wirkt zwar die Erziehung gewöhnlich nicht bloß durch Antrieb und Beschränkung[154]), sondern auch durch Hinweisung auf manigfaltige Schicklichkeit; und indem sie zu der Ueberlegung führt, was andre wohl sagen werden? läßt sie die Verhältnisse wie in einem fremden Spiegel erscheinen. Aber wenn diese andern entweder schweigen müssen, oder wenn der Zögling ihrer Parteilichkeit sicher, — oder den Fehlern ihres Urtheils preis gegeben ist: dann wird das ästhetische Urtheil eher verfälscht als geweckt.

Dennoch ist dies Hinweisen auf das Urtheil andrer, (wo möglich so, daß diese andern nicht bloß bestimmte Individuen seien,) sehr viel besser, als von der eignen Freiheit zu erwarten, ob wohl das Urtheil erwachen werde? In den meisten Fällen würde man vergebens warten. Dem gemeinen Menschen, und so auch dem ganz sich selbst überlassenen Knaben, stehen ästhetische Gegenstände entweder zu nahe oder zu fern, d. h. entweder sind dieselben noch nicht außerhalb der Grenzen der Zuneigung oder Abneigung, oder sie verlieren sich schon aus dem Gesichtskreise; in beiden Fällen kann das ästhetische Urtheil nicht zu Stande kommen, wenigstens entschlüpft es, bevor es wirken konnte.

(Um diejenigen ästhetischen Urtheile zu fällen, worauf die Sittlichkeit sich gründet, müssen Bilder des Willens gesehen werden, ohne

eigne Willensregung. Und zwar müssen diese Bilder Verhältnisse in sich schließen, deren einzelne Glieder selbst Willen sind der Auffassende nun soll die Glieder gleichmäßig zusammenhalten, bis in ihm selbst die Werthbestimmung unwillkürlich hervortritt. Aber dazu gehört eine Schärfe und eine Ruhe des Auffassens, welche bei ungezogenen Kindern nicht zu erwarten steht. Man kann hieraus auf die Nothwendigkeit der Zucht, und zwar der ernsten, wo nicht strengen Zucht, den Schluß machen. Die Wildheit muß gebändigt, und regelmäßiges Aufmerken muß gewonnen sein. Alsdann noch darf es an hinreichend deutlichen Darstellungen jener Bilder des Willens nicht fehlen. Und auch so verspätet sich das Urtheil oft so sehr, daß es im Namen Anderer — und Höherer, muß ausgesprochen werden.) [152]).

§. 307.

Hiebei dürfen die Einseitigkeiten des ästhetischen Urtheils nicht übersehen werden, wenn unter den praktischen Ideen eine mehr als die andre, oder vor ihnen allen das äußere Schickliche hervorragt.

§. 308.

3) Alle Begierden, wenn sie beharrlich, und mit Aufregung wechselnder Affekten wirken, — (und hiemit den Namen Leidenschaften verdienen), machen Erfahrungen des Nützlichen und Schädlichen. Beim Nützlichen wird an vielmaligen künftigen Gebrauch gedacht, beim Schädlichen an fortdauerndes Vermeiden. So entstehen Lebensregeln, und Vorsätze, dieselben allgemein zu befolgen, d. h. Maximen.

Es ist zwar noch ein weiter Unterschied zwischen wirklicher Befolgung und dem bloßen Vorsatze dazu. Aber der Anspruch an Allgemeinheit der Regel, welche das Individuum für sich und für andre in gleicher Lage als richtig ansehen könne, entsteht weit kürzer auf dem Wege der Begierden, die in die Zukunft auf ähnliche Fälle hinausschauen, als auf Anleitung ästhetischer Urtheile, deren Allgemeines richtig aus den einzelnen Fällen herauszufinden schwierig genug ist; (so schwierig, daß über der gesuchten Allgemeinheit sogar das ästhetische Urtheil selbst konnte verfehlt werden.) [182])

§. 309.

Nun würdigt das moralische Urtheil die Pünktlichkeit und Treue des Gehorsams gegen das Ganze der einmal erkannten Pflichten, welche durch die angenommenen Maximen festgestellt werden. Das moralische Urtheil setzt also die richtige Erkenntniß vom Werthe des Willens voraus. Diese konnte nur in der Gesamtheit der ästhetischen Beurtheilung des Willens liegen. Allein nach den vorbemerkten Umständen ist zu erwarten, daß falsche oder doch ungenaue Maximen vorhanden seien. Zu den letztern gehören die Ehrenpunkte, die Höflichkeitspflichten, die Scheu des Lächerlichen.

§. 310.

4) Die Maximen sollen ein Ganzes bilden; allein während der ugendjahre sind sie nicht einmal einzeln genommen völlig bestimmt, elweniger zu einem bestimmten Ganzen genau vereinigt.

Der Vorbehalt der Ausnahmen klebt ihnen an, desgleichen der rnern Prüfung durch Erfahrung[183]).

Die Maximen der Begierden und des Angenehmen lassen sich mit nen, die aus ästhetischen Urtheilen entspringen, nie genau vereinigen. s entsteht also eine falsche Unterordnung, oder doch Verunreinigung r letztern durch die erstern.

§. 311.

5) Im Gebrauch der mehr oder weniger vereinigten Maximen legt das Wollen, was der Augenblick eben mit sich bringt, sich stärker zeigen als die frühern Vorsätze. Man läßt sich daher sehr gern nen Unterschied zwischen Theorie und Praxis gefallen. Es entsteht ein tlicher Empirismus, der zu seiner Rechtfertigung, um sich der Regel tziehen zu dürfen, allenfalls fromme Gefühle für sich anführt. Es erden Pläne gemacht, ohne Rücksicht auf die Maximen, aber mit dem einbaren Gewinn einer andern Art von Regelmäßigkeit des Lebens.

Diese Geringschätzung des moralischen Urtheils greift um desto verblicher um sich, je weiter die ästhetischen Urtheile, welche ihm zur rundlage dienen sollten, von der ihnen gebührenden Klarheit entfernt blieben sind, und je weniger ihr Gegensatz gegen die Maximen des utzens und Genusses entwickelt worden ist.

§. 312.

Das natürliche Hilfsmittel in Ansehung der Bildung und der Verinigung der Maximen ist das System der praktischen Philosophie selbst. llein sehr verschieden findet sich bei Jünglingen in den Jahren der rziehung das Verhältniß zwischen einem systematischen Vortrage und r Bildungsstufe, die sie erreicht haben. Zu Beobachtungen in dieser insicht veranlaßt schon der Religionsunterricht vor der Konfirmation. Die solcher Unterricht ertheilt wird, ist gewiß nicht gleichgiltig; allein e Gesinnungen, die er sammelt und stärkt, müssen im wesentlichen hon vorhanden sein.

Wollte man eine strengere wissenschaftliche Form: so würde darin ieder die Voraussetzung liegen, daß die Jünglinge eine solche zu schätzen üßten und zu benutzen geübt wären. Daß in diesem Falle (der bei ürgerschulen, und bei allen Lehranstalten, von welchen kein Uebergang zur Universität üblich ist, besonders in Betracht kommt) der Vorag der Logik, samt angemessenen Uebungen vorausgehen müsse, liegt m Tage.

Indessen läßt sich hierüber nichts bestimmen, bevor die sittliche timmung der Gemüther vor Augen liegt.

§. 313.

Aus irrigen Systemen könnte man vollends Anlaß zu ganz verkehrten Maßregeln entnehmen, wovon hier wegen der Wichtigkeit des Gegenstandes zwei Worte! Alles wäre umgekehrt, wenn man, statt Maximen zu vereinigen (nämlich in den Begriff der Tugend), aus irgend einer Formel des kategorischen Imperativs die Mehrheit der Maximen, aus diesen die Werthbestimmungen des Willens (anstatt der ursprünglichen ästhetischen Urtheile) ableiten, und endlich gar hierdurch den Willen selbst zu lenken unternehmen wollte.

Der Wille muß vielmehr durch Regierung und Zucht (wohin auch die zweckmäßige Beschäftigung, und die Gegenwirkung gegen den Egoismus gehört*), ja durch das Ganze des Unterrichts, der die Interessen bildet, schon in solche Richtungen gelenkt sein, daß er mit der Wegweisung durch die ästhetischen Urtheile von selbst möglichst zusammentreffe. Die oben bemerkten Anfänge des Bösen (§. 305) dürfen gar nicht vorkommen; denn ihre Folgen werden meist unüberwindlich. Es ist alsdann immer noch nicht sicher, ob man durch die Unrichtigkeiten dessen was andre sagen (§. 306) einen Weg zu reinern Urtheilen werde bahnen können. Ist aber dies und auch jenes gewonnen: dann muß drittens Erfahrung und Geschichte aufgeboten werden, um klar zu zeigen, in welche Verwirrung die Maximen der Lust und der Leidenschaften den Menschen stürzen. Erst hierauf, viertens, können mehr oder weniger systematische Vorträge (auch Lesung der Alten) benutzt werden; und dennoch bleibt fünftens häufige Erinnerung an den moralischen Gehorsam nöthig, die man durch religiöse Betrachtungen wird zu verstärken haben.

Drittes Kapitel.

Von den Wirkungen der Zucht.

§. 314.

A) Die Zucht verhütet Leidenschaften, indem sie:
   1) die Bedürfnisse befriedigt,
   2) Gelegenheiten zu heftiger Begierde vermeidet,
   3) für Beschäftigungen sorgt,
   4) an Ordnung gewöhnt,
   5) Ueberlegung fodert, und die Zöglinge zur Rechenschaft zieht.

B) Sie wirkt auf die Affekten, indem sie
   1) heftigen Ausbrüchen wehrt,
   2) andre Affekten erzeugt,
   3) die Selbstbeherrschung ergänzt.

*) *Allgemeine Pädagogik. S. 422*. (S. 127 dieser Ausg.)

C) Sie prägt die geselligen Rücksichten ein, (wirkt gegen sogenannte ngezogenheit;)

1) Dadurch macht sie das Benehmen der Einzelnen nahe gleichartig,
2) es werden weit mehr gesellige Berührungen möglich, als bei Hader und Zank;
3) die Entwickelung mancher Eigenthümlichkeiten wird dadurch zwar gehemmt, doch können, wenn nur übermäßige Strenge vermieden wird, die bedeutendern Energien dadurch nicht erstickt werden.

D) Sie macht behutsam.

1) Kühne Versuche beschränkt sie.
2) Sie warnt vor Gefahren.
3) Sie straft, um zu witzigen.
4) Sie beobachtet; und gewöhnt den Menschen, sich beobachtet zu glauben.

§. 315.

Faßt man nun diese nächsten und bekannten Wirkungen der Zucht sammen: so ergiebt sich sogleich, daß sie im allgemeinen sehr viel verag, um Böses zu vermindern, und daß sie in das Verhältniß verschiedener Vorstellungsmassen tief einzugreifen im Stande ist. Allein zeigt sich auch die Gefahr, daß sie Heimlichkeiten veranlaßt, indem das Schlechte von der Oberfläche zurücktreibt.

§. 316.

Im Laufe der Zeit entsteht hieraus ein wachsendes Mißverhältß, wenn die Heimlichkeiten sich unter einander verknüpfen, und die öglinge gegen den Erzieher ein studirtes Betragen annehmen.

Die Folgen davon sind bekannt. Unerbittliche Strenge gegen das erheimlichte, wenn es entdeckt wird; große Nachsicht gegen offene Verhungen; und vielfach angeordnete, oft selbst versteckte Aufsicht, damit s System von Heimlichkeiten nicht die Erziehung überflügele.

§. 317.

Es schadet der Würde des Erziehers, wenn er sich in den Wettreit des Spähers gegen die Verhehlenden anhaltend einläßt. Er muß cht alles zu wissen verlangen, sein Vertrauen jedoch nicht groben oder ngen Täuschungen preisgeben.

Allein die Schwierigkeit in diesem Punkte führt dennoch darauf rück, daß in den frühesten Jahren, wo die Aufsicht noch leicht, und le Einwirkung auf das Gemüth am sichersten ist, der Grund der Erehung gelegt werden muß, und daß die Familien wo möglich nicht f lange Zeit die Ihrigen aus den Augen verlieren dürfen.

Das ästhetische und moralische Urtheil läßt sich erheucheln; die hönsten Maximen und Grundsätze lassen sich auswendig lernen; der

Deckmantel der Frömmigkeit läßt sich umhängen. Entlarvt man den Heuchler, und verstößt ihn: so beginnt er sein Spiel anderwärts von neuem. Es bleibt nichts übrig als eine Strenge, die ihn muthlos macht, und beständige Beschäftigung unter scharfer Aufsicht an einem andern Orte, damit er aus den Schlupfwinkeln seiner Vergehungen herauskomme. Deportation vermag zuweilen Besserung zu veranlassen.

§. 318.

Am unmittelbarsten lenksam ist der Wille in geselligen Verhältnissen, wo er als gemeinsamer Wille erscheint. In den frühesten Jahren, wo sich das Kind der Mutter ganz hingiebt, ist es durch sie lenksam; späterhin geht die Zucht am sichersten, wenn sie auf gesellige Anschließung der Jugend hinwirkt, und hier die Keime des Guten sorgfältig pflegt. Die gesellschaftlichen Ideen müssen allmählich, durch den Unterricht geläutert, hinzutreten.

§. 319.

Es kommen aber schon im Knabenalter Parteiungen und abgeschlossene Gesellungen vor, welche der Wachsamkeit der Erzieher nicht entgehen dürfen.

Räumt man einigen älteren und geprüften Zöglingen eine Art von Ansehen über jüngere und minder bedachtsame ein: so sind jene verantwortlich; aber auch diese nicht von aller eignen Ueberlegung entbunden, und nicht gehalten, sich jedem auch offenbar unvernünftigen Ansinnen der erstern zu fügen.

Viertes Kapitel.

Von einzelnen Fehlern[184]).

§. 320.

Hier müssen zuerst die Fehler, welche der Zögling macht, von denen unterschieden werden, die er hat. Nicht alle Fehler, die einer macht, sind unmittelbare Aeußerungen derer, die er hat; aber aus denen, die öfter gemacht wurden, können bleibende Fehler werden. Dies letztere muß dem Zögling so deutlich gezeigt und eingeprägt werden, als er es irgend fassen kann.

§. 321.

Bei Fehltritten, die unvorgesehen auf äußern Anlaß, oder wider einen ernstlich gefaßten Vorsatz gemacht werden, erschrickt der Zögling meistens von selbst. In diesem Falle kommt alles auf die Wichtigkeit des Fehlers an im Verhältniß gegen den Schreck, welchen der Zögling schon empfindet.

Eine Menge von kleinern Verstößen, Versehen, selbst Beschädigungen ist von der Art, daß sie viel Geduld nöthig haben; allein man würde

die große Schwierigkeit der sittlichen Bildung verkennen, wenn man durch harte Behandlung jener Versehen die Offenheit der Zöglinge zurückstieße, an welcher im hohen Grade gelegen ist, und die, einmal verloren, schwerlich ganz wiederkehrt.

§. 322.

Aber die erste Lüge mit böser Absicht, der erste Diebstahl, und ähnliche für Sittlichkeit oder Gesundheit entschieden verderbliche Handlungen müssen scharf und anhaltend so behandelt werden, daß der Zögling, der sich einen geringen Fehler zu erlauben meinte, aufs ernstlichste sowohl Furcht als Tadel empfinde.

§. 323.

Auch da ist Ernst gegen das erste Vergehen nöthig, wo gegen Autorität und Befehl versucht wird, wieviel man wagen könne. Es kommt aber darauf an, das Absichtliche solcher Versuche nicht zu überschätzen, und sich nicht zornig, sondern stark zu zeigen.

(Es giebt indessen Fälle, wo der Erzieher *scheinen* muß, nicht ganz ohne Affekt zu handeln, weil die nöthige Behandlung, mit Kälte verbunden, mehr erbittern, und gar zu anhaltend verletzen würde. Läßt man nur die angenommene Kälte weg, so zeigt sich leicht soviel Affekt als dienlich ist.)

§. 324.

Wo eine geraume Zeitlang Regierung und Zucht gefehlt hatten, da wird, nach Herstellung genauer Ordnung, eine Menge von Fehlern von selbst verschwinden, die nicht einzeln der Behandlung bedürfen. Respekt für die Ordnung, und hinreichender Antrieb zu regelmäßiger Thätigkeit sind die Hauptsachen.

§. 325.

Fehler, die einer *zu haben scheint*, sind oft angenommene Maximen aus der Gesellschaft, wohinein er zu treten hofft. Es kommt darauf an, ob man seine Meinungen verbessern, und zu einer höhern Ansicht der menschlichen Verhältnisse erheben könne, damit er den für ehrenvoll gehaltenen Schein verschmähen möge.

§. 326.

Fehler, welche ein älterer Zögling wirklich hat, stehen selten einzeln. Sie zeigen sich auch selten ganz offen, sondern mit kluger Rücksicht auf die Umgebung. Man kann alsdann zwar die Verschlimmerung während der Zeit der Erziehung großentheils verhüten; aber an Besserung von Grund aus, ist bei denen, die sich klug verbergen, selten eher zu denken, als bis sie noch klüger, zum Verbergen zu stolz, und für wahre Schätzung sittlicher Werthe empfänglicher werden.

Sind unbenutzte Talente vorhanden, und kann man zu deren Entwickelung den Unterricht anordnen, so ist einige Hoffnung vorhanden, daß man älteren Knaben und Jünglingen ein Gegengewicht gegen an-

genommene Gewohnheiten beibringen werde. Sonst gelingt die Besserung auf die Dauer fast nur im frühern Alter. Jedenfalls muß, wo viel zu bessern ist, das Gefühl der Abhängigkeit von strenger Zucht lange erhalten werden.

§. 327.

Mit mehr Erfolg wird man jedoch gegen solche Fehler arbeiten, welche in der Gesellschaft, in deren Rang der Zögling zu gehören glaubt, nicht geduldet werden. Daß er diese Gesellschaft von ihrer achtungswertheften Seite sehe, ist eben so wichtig, als auf der andern Seite unvermeidlich, daß er auch das minder Edle in ihr gewahr werde, sofern er darin für die Fehler seiner Individualität freien Raum erblickt.

§. 328.

Hier nun stellt sich dem praktischen Erzieher sowohl die Bildsamkeit der Jugend, als auch deren Begrenzung vor Augen. Durch Geburt und äußere Umstände lassen sich Jünglinge und schon Knaben diejenige Klasse der Gesellschaft bezeichnen, welcher sie angehören werden; alsdann suchen sie die Form dieser Gesellschaft zu erlangen, und in den Strom derselben hineinzukommen. Auf ihrer Wanderung bis an diesen Strom nehmen sie von edlern Gesinnungen, von Kenntnissen und Einsichten soviel mit, als einerseits der Unterricht darbietet und die Zucht begünstigt, andererseits die Individualität, näher bestimmt durch die früheften Eindrücke, sich anzueignen bereit ist. Seltene Ausnahmen machen die, welche durch irgend eine religiöse, wissenschaftliche oder künstlerische Vertiefung gegen die Anziehungskraft der Gesellschaft minder empfänglich wurden. Derjenige Unterricht, welcher diese Vertiefung veranlaßte, hat ihre Richtung bestimmt; von da an suchen sie selbstthätig, was dazu paßt, und nehmen dagegen nur wenig von dem an, was man ihnen darbietet.

§. 329.

Auf nähere Bestimmungen der Art, wie einer die Gesellschaft auffaßt, (besonders ob er darin mehr den Staat oder den Familienumgang im Auge hat), wird man bei den Motiven Rücksicht nehmen müssen, die man gegen einzelne Fehler aufbietet, oder auch durch die man gegen das Fehlerhafte überhaupt ein Uebergewicht der bessern Anstrengungen zu erreichen sucht.

Dritter Abschnitt.

Vom Veranstalten der Erziehung.

Erstes Kapitel.

Von der häuslichen Erziehung.

§. 330.

Wenn der einzelne Erzieher sich beschränkt findet: so könnte er dagegen leicht auf den Gedanken kommen, die Gesellschaft vermöge alles, wenn sie wolle und die nöthige Einsicht besitze. Allein es thun sich besondere Schwierigkeiten sowohl für den Staat, als für die Familien hervor.

§. 331.

Der Staat braucht Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte u. s. w., und es liegt ihm an deren Leistungen[117]). Eine Menge von Menschen, deren persönliches Dasein nur in engen Kreisen etwas bedeutet, überschauet er im allgemeinen bei weitem mehr, um den Schaden zu verhüten, den sie stiften könnten, als um ihnen unmittelbar zu Hilfe zu kommen. Wer etwas leistet, der wird hervorgezogen; der Schwächere muß zurücktreten; die Mängel des einen ersetzt ein andrer.

§. 332.

Der Staat prüft was sich prüfen läßt, das Aeußere des Betragens und Wissens. Er dringt nicht ins Innere. Die Lehrer an öffentlichen Schulen können nicht viel tiefer dringen; auch ihnen ist mehr an der Summe des Wissens gelegen, die von ihnen ausgeht, als an den Einzelnen, und an der Art, wie jeder sein Wissen innerlich verarbeitet.

§. 333.

Den Familien dagegen kann kein Fremder das ersetzen, was an dem Angehörigen fehlt; und ihnen wird das Innere so sichtbar und oft fühlbar, daß bloßes Außenwesen ihnen nicht genügt. Es ist also klar, daß immer die Erziehung wesentlich eine häusliche Aufgabe bleibt, und daß nur vom Hause aus dafür die Anstalten des Staats zu benutzen sind.

Allein wenn man das Leben in den Familien näher betrachtet, so findet man dasselbe sehr oft zu geschäftsvoll, zu sorgenvoll, oder zu geräuschvoll für die ganze Strenge, welche theils in den Anfoderungen des Unterrichts, theils in denen der Sittlichkeit nicht zu verkennen ist. Das Wohlleben wie die Dürftigkeit haben Gefahren für die Jugend. Daher lehnen sich die Familien auf den Staat mehr als sie sollten.

§. 334.

Privaterziehungsanstalten besitzen in sich weder die Triebkraft des Staats noch der Familien, und können sich selten zur Unabhängigkeit

von den Vergleichungen erheben, denen sie ausgesetzt sind, indem sie hier die Stelle der Schulen, dort der Familien vertreten sollen [185]).

Jedoch bei rüstigen Naturen, welchen die Nacheiferung der Schulen nicht nöthig ist, kann ihr Unterricht schneller gedeihen, und der Individualität besser angepaßt werden als dort; in Hinsicht der Zucht lassen sich die Uebel, welche von der Umgebung herrühren können, besser vermeiden, als es in manchen Familien möglich ist.

Stünde diesen Anstalten die Wahl frei unter vielen Lehrern und vielen Zöglingen: dann würden sie unter übrigens günstigen Umständen Großes zu leisten vermögen. Allein schon die Bedingung ausgewählter Zöglinge zeigt, daß damit dem Ganzen des Erziehungsbedürfnisses wenig geholfen wäre. Und auch die Ausgewählten würden schon die frühesten Eindrücke mitbringen; sie würden den geselligen Verhältnissen, für die sie bestimmt zu sein glaubten, sich zuneigen; die Fehler der Individualität (§. 294 u. f. w.) würden ihnen anhängen, wenn man sie nicht vor der Auswahl erkannt, und durch Ausschließung vermieden hätte.

§. 335.

Soviel möglich also muß die Erziehung zu den Familien zurückkehren. Dabei können in vielen Fällen Hauslehrer nicht entbehrt werden. An solchen, welche mit ausgezeichneten Schulkenntnissen versehen sind, kann es um desto weniger fehlen, je mehr die Gymnasien leisten [186]).

Auch ist zu bemerken, daß der gelehrteste Unterricht nicht etwa der schwerste, sondern der leichteste ist, weil er mit der geringsten Veränderung so wieder gegeben wird, wie er empfangen war. Es ist daher eine Täuschung, wenn man Hauslehrer überhaupt nur dazu fähig glaubt, die untersten Gymnasialklassen zu ersetzen. Die weit größere Schwierigkeit liegt darin, daß sie (auch die Geschicktesten und Thätigsten) nicht so viel Lehrstunden geben können, als eine Schule darbietet; daher mehr eigne Arbeit des Zöglings nöthig wird. Gerade dies sagt indes fähigen Köpfen besser zu, als ein Unterricht, der sich vielen anbequemen muß und deshalb langsam fortschreitet.

§. 336.

Familienerziehung setzt aber voraus, daß in den Häusern richtige pädagogische Begriffe erworben seien, und daß nicht Grillen oder halbe Kenntnisse deren Stelle einnehmen.

(Niemeyers berühmtes Werk, die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, ist jedem Gebildeten verständlich, und schon längst weit verbreitet.)

§. 337.

Dies ist um desto nöthiger, wenn die Lehrer, seien es Hauslehrer oder Schullehrer, häufig wechseln, und dadurch Ungleichheiten im Unterricht und in der Behandlung eintreten, denen nachgeholfen werden muß.

Zweites Kapitel.
Von Schulen[187]).

§. 338.

Das Schulwesen, und dessen Verbindungen mit Kommunalbehörden einerseits, mit der Staatsregierung andererseits, bilden einen großen und schwierigen Gegenstand, der nicht bloß von pädagogischen Prinzipien abhängt, sondern auch die Aufrechthaltung des gelehrten Wissens, die Verbreitung nützlicher Kenntnisse, die Ausübung unentbehrlicher Künste zum Zwecke hat. In akademischen Vorlesungen genügen darüber wenige Worte, da junge Männer, die ein Schulamt übernehmen, zugleich in Verpflichtungen eintreten, wodurch ihnen der Weg, den sie gehen sollen, auf lange Zeit vorgezeichnet wird.

§. 339.

Zuerst haben sie den Charakter der Schule, an der sie unterrichten wollen, ins Auge zu fassen. Der Lehrplan zeigt ihnen die Ausdehnung des Unterrichts und das angenommene Verhältniß der Lehrfächer; auch die verschiedenen Stufen für jeden Gegenstand. Die Lehrerkonferenz eröffnet ihnen den Blick auf mancherlei Verhältnisse zu Behörden, zu Eltern und Vormündern, zu den Schülern, welche ein mehr oder weniger vollkommenes Zusammenwirken der Lehrer veranlassen. Das Ganze des Wirkens auf die jüngern, mittlern, ältern Schüler tritt hier auf einmal vors Auge; und zugleich wird bekannt sein, von wo, mit welcher Vorbereitung die Schüler kommen, und wohin sie abzugehen pflegen.

§. 340.

Offenbar müssen nun große Unterschiede entstehen, wenn den Schülern entweder die Universität vorschwebt, oder das Gymnasium von Schülern, die nicht studiren wollen, angefüllt ist; desgleichen wenn eine Bürgerschule entweder eine Abiturientenprüfung hat, die ihr ein bestimmtes Ziel setzt, bis wohin sie die allgemeine Bildung zu führen bereit sein soll, oder ihre Schüler ohne bestimmte Gründe nach Gutdünken der Familien kommen und abgehen; ferner wenn eine Elementarschule entweder bloß als Vorschule für Gymnasien und Bürgerschulen arbeitet, oder aber dem künftigen Handwerker eine ihm angemessene Bildung während des ganzen Knabenalters darbietet, u. s. f.

§. 341.

In jedem Falle soll die übernommene amtliche Thätigkeit zweckmäßig hineinpassen in ein Ganzes, dessen Umriß gegeben ist. Danach bestimmt sich die Abmessung und Eintheilung des gelehrten Vorraths, welcher bereit liegen muß; der Grad von Vertrauen zu schon vorhandenen Kenntnissen, welches den Schülern zu zeigen ist; der Ton, in welchem sie anzureden sind. Es kommt darauf an, hinreichend vorbereitet mit sicherer Haltung vor ihnen aufzutreten, auf alle die aufmerksamen

Blicke zu vertheilen, und jeden sogleich fühlen zu lassen, daß er nicht leicht irgend etwas unbeachtet werde vornehmen können.

§. 342.

Die Fragen an die Schüler müssen deutlich und präzis abgefaßt, einander in bequemer Ordnung folgen; die Antworten müssen berichtigt, und wo nöthig dergestalt wiederholt werden, daß alle sie vernehmen; keine Pause darf lang, keine Erklärung an die Schwächern drückend langweilig werden für die Geübteren; diejenigen, welche eben jetzt in Thätigkeit sind, müssen unterstützt, aber nicht durch vieles Zwischenreden gestört, der Zug der Gedanken muß für alle ermuntert und beschleunigt, aber nicht übereilt werden, u. s. f[145]).

Solchen Foderungen wird der Unterricht leichter oder schwerer entsprechen, je mehr oder weniger zahlreich und ungleich die Schüler sind.

§. 343.

In den aufzugebenden Arbeiten müssen die Fähigkeiten jedes Schülers möglichst berücksichtigt werden; damit keiner sich dem Unmuthe über zu große Foderungen hingebe, keiner auch sich erlaube, eine zu leichte Aufgabe sorglos zu mißhandeln.

§. 344.

Bei veränderten Zusammenstellungen der Schüler nach Klassen (oder wie sonst), muß die Ungleichheit möglichst deutlich nachgewiesen werden, um zur besseren Vertheilung aufzufodern, und die gar zu große Anzahl zu vermeiden.

§. 345.

Während solcher allmählich fortschreitenden Bemühungen wird manches, was die Schule drückt, zum Vorschein kommen. Es kann sich z. B. finden, daß die Schule ihrer Natur nach kein Ganzes ist, wenn ihr für ein wichtiges Fach ein tüchtiger Lehrer fehlt, oder wenn aus den Vorschulen eine große Ungleichheit der Kenntnisse und der Bildung hervorgeht; oder wenn sie (wie die Schulen in kleinen Städten) eigentlich Bürgerschule sein soll, und doch Gymnasialunterricht treibt, u. dgl.

§. 346.

Aus der Anzeige solcher einzelnen Fehler werden meistens auch die Verbesserungen des Schulwesens nur vereinzelt, und den drückendsten Verlegenheiten abhelfend hervorgehen, da es selten möglich gefunden wird, das Schulwesen einer ganzen Provinz auf einmal so einzurichten, daß alles zusammenpasse.

§. 347.

Bei umfassenden Verbesserungen aber würde man eine große Vielförmigkeit des Schulwesens nicht bloß dulden, sondern beabsichtigen müssen. Denn Theilung der Arbeit ist in allen menschlichen Leistungen der Weg zum Bessern; und wieviel an genauerer Sonderung der Schüler gelegen ist, muß aus dem Vorhergehenden hinreichend klar sein[188]).

Anmerkungen.

A. Zur allgemeinen Pädagogik.

1. Ueber den Zufall äußert Herbart in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 431):

„Welches Feld die Erziehung nicht anbaut, dahin säet oft der Zufall viel Unkraut. Kinder, denen das Böse gelingt, die bahnen sich einst als Erwachsene und verfolgen ihre Wege über die Köpfe und Herzen der übrigen Menschen."

Und in der Allg. praktischen Philosophie, 2. Bch., 8. Kap. (W. VIII, 151) heißt es über diesen Punkt:

„Der Mensch bedarf der Erziehung. Nicht als ob er ohne Erziehung nicht gedeihen könnte, sondern weil es nicht dem Zufall überlassen bleiben soll, ob er gedeihen werde."

Außerdem ist über die Nothwendigkeit der Erziehung noch eine Stelle im drittletzten Absatze der Vorlesung „Ueber den Standpunkt der Beurtheilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode" im 2. Bande unserer Ausgabe zu vergleichen.

Weniger streng gehalten als diese spätere Ansicht, und darum cum grano salis zu verstehen, ist eine entsprechende Aeußerung im 3. (eigentlich 2.) Erziehungsberichte an Hrn. von Steiger (W. XI, 27), wo es heißt:

„Der Zweck der Erziehung ist, meiner Meinung nach, die Kinder dem Spiele des Zufalls zu entreißen. Wär es nicht die Ungewißheit, der man nicht Raum geben darf, so sollte man lieber an gar keine absichtliche Bildung junger Leute denken; denn oft erzieht der Zufall viel besser, als die größte Sorgfalt der Eltern und Lehrer. Der Erziehung giebt also die Zuverlässigkeit ihres Plans ihren Werth; immer muß sie ihren Erfolg wo nicht mit Gewißheit, doch mit hoher Wahrscheinlichkeit vorhersehen; giebt sie sich ohne die äußerste Noth bloßen Möglichkeiten preis, so hört sie auf Erziehung zu sein."

2. In den Aphorismen zur Päd. (W. XI, 429 f.) spricht sich Herbart noch folgendermaßen über Rousseau aus:

„Die Erziehung ist für Rousseau ein nothwendiges Uebel. Gleich anfangs zeigt sich seine Sehnsucht zum bloßen Naturleben. — Hier kann keine Idee herrschen; hier muß alles vermieden werden, was nicht durchaus erfordert wird, um dem Menschen die nöthige Fügsamkeit für den übrigen Haufen zu geben. Das schönste Fest für den Erzieher ist die Hochzeit des Zöglings, und das Ehebette das Ziel und der Ruhm der Erziehung.

„Eben daher ist das erste Begießen der jungen Pflanze die Hauptsache und die Mutter die Hauptperson; ihr Kreditiv ist die Milch, — und der drohende Wittwenstand ihre Triebfeder.

„Die Natur erzieht ihre Pflanze: die Pflanze erzieht wahrscheinlich den Geist —? denn sonst ist nicht abzusehen, wie die Entwicklung des Gewächses eine Regel werden könnte für die Ausbildung des Geistes. Auch muß die

Natur für diese Art von Pflanze sehr schlecht gesorgt haben, da hier noch so viel Nachhilfe nöthig ist. Wir glaubten sonst: Menschen wüchsen wie Rosen unter allen Klimaten ohne Pflege und seien keineswegs den weichlichen Blumengeschlechtern ähnlich, die auf den Gärtner zu rechnen scheinen.

„Einer Sorge bedarf's für die Pflanze, dieser, daß man den Geist der unglücklichen Maxime völlig entfremde, die Jugend müsse ausrasen."

Ergänzende Urtheile über Rousseau sehe man in der Rezension über Schwarz, Erziehungslehre, Bd. 2 unserer Ausgabe und in der 105. Anm.

3. Diese Stelle findet sich in Lockes Gedanken über Erziehung §. 93 (S. 89 in der Ausgabe der „pädag. Bibl."). — Später ist Herbart (in einer Rezension über Schwarz, Erziehungslehre 1832) Locke, wie auch Rousseau, mehr gerecht geworden; es heißt dort über Locke unter anderm: „Einem so schlichten Manne wie Locke sieht man die wirkliche Selbständigkeit, die theilweise wohl Tiefe heißen darf, so leicht nicht an, und man kann ihm Unrecht thun, ehe man es merkt. Rez. hat sich selbst früher in diesem Falle befunden." Und die ganze längere Stelle, in der er Locke gegen Schwarz in Schutz nimmt, schließt er mit den Worten: „möge hiemit wieder gut gemacht sein, was der Unterzeichnete vor vielen Jahren selbst gegen Locke verfehlt hat!" — Vgl. auch Anm. 105.

4. Gerade hierin, in der Beschäftigung mit Idealem und in der Darstellung der Ideen erblickt Herbart das Glück des Erziehers, das er in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 431) mit folgenden Worten schildert:

„Das Glück des Erziehers! Wer noch außer dem innern Heiligthume der eignen Ideenbildung ein Glück sucht, das einen reinen Vernunftgenuß geben und nicht vom Zufall stammen soll, der kann nur in einem Geschäft es sich erarbeiten, welches die Darstellung der Ideen in einer existirenden Intelligenz zum Ziel hat, und welches wenigstens mehr als andere im Weltkreise liegende Geschäfte Spielraum läßt für Anordnung nach innerer Ueberlegung. Zwar auch hier hängen wir von Umständen ab; allein hier ist jedes Glück, das wir außer uns suchen, preisgegeben." (ä. H.)

Zum folgenden Satze des Textes vergl. Anm. 19.

5. Herbart meint hier Schelling und die Anhänger seiner pantheistischen Philosophie, die auch die Medizin in ihren Bereich zog, so daß Schelver eine „Philosophie der Medizin" (Frankfurt a/M. 1809) schreiben konnte.

Inbetreff der bloßen pädagogischen Empirie, die Herbart insofern verwarf, als man — wie er in seinem „Streit mit der Modephilosophie" (W. XII, 240) sich ausdrückte — „nach einigen Jahren unüberlegter pädagogischer Geschäftigkeit seine Routine für Erfahrung ausgebe", und über das Verhältniß derselben zur Theorie äußert er sich noch in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 423—426) so:

„Wenn wir die ganze bisherige Pädagogik für das erklären, was sie wirklich ist, nämlich für rohen Empirismus: so haben wir damit noch keineswegs ein Verwerfungsurtheil über sie ausgesprochen. Denn sehr kluge Männer und Frauen handeln in den wichtigsten Angelegenheiten des Lebens oftmals mit vielem und gutem Erfolge lediglich geleitet durch solchen Empirismus. Und sehr große Erfindungen hatten ihren Ursprung in Zeitaltern, welche noch an keine Theorie dachten; vielmehr ist durchgehends die Theorie das Zweite, die gelingende Praxis hingegen das Frühere. Andererseits verräth es allemal Unkunde, die zweite zu verschmähen, weil man die Routine der Praxis schon hat. Denn zum Prüfen und zum Verbessern bedarf man der Theorie auch dann noch, wenn ein Geschäft schon im vollen Gange ist, und durch allerlei bekannte Kunstgriffe, mit Geschick und Uebung verbunden, in seinem wohlverdienten Ansehen erhalten wird.

„Gesetzt aber, ein gewisses Geschäft, das schon lange, von vielen, mit großer Anstrengung betrieben wird, stehe nicht in allgemeinem, entschiedenem Ansehen; es werde von einigen im Ganzen als wenig fruchtend angefochten,

von andern dergestalt zerrissen, daß hier ein Theil desselben, dort ein andrer Theil als allein wichtig, allein nützlich anerkannt sei, mit Verwerfung des Uebrigen: alsdann wird die Theorie die nothwendige Zuflucht, zu der man noch mit einiger Hoffnung sich wenden kann, um die Zweifel zu lösen.

„Will man leugnen, daß in diesem Falle das Erziehungsgeschäft sich wirklich befinde? — Niemeyer wenigstens, auf dessen Auktorität wir uns sehr oft berufen werden, und zwar aus reiner Hochachtung für sein berühmtes Werk, — hat es nicht unter seiner Würde geachtet, den Zweifeln an dem Werthe der Pädagogik einige Paragraphen zu gönnen; und zwar nicht bloß den Zweifeln an einer Theorie, deren Existenz man vielleicht etwas voreilig annahm, noch bevor die nothwendigsten Fundamente derselben ins Reine gebracht waren, sondern ganz besonders denjenigen Zweifeln, welche Thatsachen für sich anzuführen haben. Die beste Erziehung mißlingt gar oft. Vorzügliche Menschen werden das, was sie sind, meist durch sich selbst; die mittelmäßigen aber, und eben so die scharf gezeichneten Individualitäten bleiben in ihrer Sphäre trotz der Kunst, die man, um sie heben oder bessern zu können, auf sie wirken ließ.

„Ungefähr so geht es den Aerzten auch. Sie lassen sich aber dadurch nicht verleiten, die Hände in den Schoß zu legen. Sie sammeln Erfahrungen; sie versuchen auch, Theorien zu benutzen. Dies Letztere jedoch thun nicht alle, und eben so wenig ist von allen Erziehern zu erwarten, daß sie sich viel um Theorie der Pädagogik bekümmern sollten. Seien wir zufrieden, wenn sich hie und da Einer findet, der das Nachdenken nicht scheut; und dem es insbesondre nicht zuwider ist, sich von den Gründen des häufigen Mißlingens Rechenschaft zu geben, so wie die Aerzte, wenn sie von unheilbaren Krankheiten die Ursachen aufsuchen, oder auch, die Gründe einer oft glücklichen Ausbildung ohne Hilfe der Kunst sich deutlich zu machen, wobei ebenfalls die Aerzte mit gutem Beispiele vorangehn, indem sie der heilenden Naturkraft die Ehre gönnen, wo ihre eigne Leistung wenig in Betracht kam.

„Daß zum schärferen Nachdenken über Erziehung gerade jetzt ein starker Antrieb in den neuesten Streitigkeiten über das Schulwesen gegeben ist, bedarf kaum der Erwähnung; das aber muß hiebei im Auge behalten werden, daß überhaupt die jetzt fast allgemeine Hervorhebung des Unterrichts vor der übrigen Erziehung einen Fragepunkt bildet, dessen Wichtigkeit wenigstens denen einleuchten muß, welche, indem sie den hohen Werth der religiösen Erziehung anerkennen, zugleich überzeugt sind, daß Religion weit weniger im Wissen als im Herzen ihren Sitz habe. Wurde in frühern Zeiten der Unterricht gering geschätzt, so ist die Frage jetzt, ob er nicht sei überschätzt worden, und zwar zum Nachtheil der gesamten Erziehung. Freilich verbindet jede Schule mit dem Unterricht noch etwas, das sie Disziplin zu nennen pflegt, und wohl besser Regierung der Kinder nennen würde; daß aber dies nicht eigentliche Zucht sei, wenn schon es zuweilen in einem schwankenden Sprachgebrauche auch so benannt werde, davon wird ja wohl jeder überzeugt sein, dem nicht alle pädagogischen Vorbegriffe fehlen. Oder sollte wirklich jemand der Meinung sein, außer der Disziplin, welche Ordnung für den Augenblick, gebe es keine Zucht, die für die Zukunft Bildung schaffe: — so würde eine solche abweichende Meinung nur zur Bestätigung des Satzes dienen, von dem wir ausgingen, daß nämlich das Geschäft der Erziehung selbst da, wo es nicht im Ganzen Mißachtung findet, doch Gefahr läuft, aus seinen Fugen gerissen zu werden, indem einige diesen, andre jenen Theil desselben für entbehrlich, und für einen geschäftigen Müßiggang erklären.

„Angenommen nun, man sei bereit, die Theorie der Pädagogik zu suchen, so meldet sich sogleich ein Unterschied, welcher beachtet sein will. Erziehung ist Arbeit; und hat, wie jede Arbeit, einerseits ihren Zweck, andererseits ihre Mittel und Hindernisse. Hiernach zerfällt die Untersuchung in zwei sehr verschiedene Theile. Die Betrachtung des Zwecks der Erziehung führt uns ins Gebiet der Ideale; hingegen die Ueberlegung der Mittel und Hindernisse zieht

uns wieder herab in die gemeine, ja in die niedrigste Wirklichkeit. Alle großen Männer, die über Erziehung mehr oder weniger gedacht und geschrieben haben — von Platon bis auf Fichte, — zeigen ein Streben zum Idealen; und wie könnte es anders sein? Ohne einen erhabenen Zweck, wer möchte es aushalten, den männlichen Geist herabzubeugen zur Kinderwelt? Ohne die Hoffnung, mit welcher man die Jugend beschauet, wer möchte die Kälte des Gedankens überwinden, daß die Welt doch bleiben werde wie sie ist? Vielleicht muß man hinzusetzen, jeder, dem Erziehung am Herzen lag, habe etwas von Täuschung wissentlich in jener Hoffnung geduldet und ernährt, nur um sich in seinem eignen, pflichtmäßigen Streben zum Bessern die rechte Gesinnung zu erhalten."

Ueber die im folgenden Absatze des Textes (S. 6) erwähnten Irrgänge „jüngerer Erzieher" sei hier noch Folgendes bemerkt. Der Ausdruck „sthenisch (d. i. durch starke Erregung) bessern", ist der Medizin, und zwar dem Brown'schen System entlehnt. Der englische Arzt John Brown (1735—88) lehrte nämlich, daß zum Leben eine Summe von innern und äußern Reizen erforderlich sei und die Fähigkeit zum Leben Erregbarkeit voraussetze. Wird diese Erregbarkeit durch jene Reize (die „erregenden Potenzen") in Thätigkeit gesetzt, so entsteht das, was wir Leben nennen. Darnach theilte Brown alle Krankheiten in sthenische, welche von zu großer Stärke, und in asthenische, welche von zu großer Schwäche der Erregung entstehen; jene müssen durch Verminderung, diese durch Verstärkung der Reize kurirt werden. — Initiation bedeutet die Einweihung in die Mysterien.

Die hier gerügten Fehler der Erziehung leitet Herbart anderwärts von der falschen Psychologie, der alten Theorie von den Seelenvermögen her. So schreibt er im Schlußworte seiner Psychologie als Wissenschaft S. 528f. (W. VI, 452f.):

„Die Psychologie wirkte falsch auf die Pädagogik. Dieser drang sie ihre Seelenvermögen, und damit das sinnlose Problem auf, die einzelnen Vermögen sowohl als deren Gesamtheit zu stärken und mit allerlei Fertigkeiten auszurüsten. So ungefähr, wie man die Gliedmaßen, die Muskeln des Leibes durch Uebung stärkt, weil der Reiz zur Entwickelung des organischen Baues wirkt. Nun erschien die menschliche Seele unter dem Bilde einer Zwiebel, die unter allerlei Hüllen ihre schon organisirte Blume versteckt hält, und nur auf Nahrung wartet, um sich auszustrecken und ihr Verborgenes zu entfalten. Demnach sollte nun auch der Seele Nahrung zugeführt werden, damit sie sich entwickele; es sollten die Seelenvermögen durch allerlei Gymnastik aufgeregt werden. Nimmt man diese Ausdrücke für Gleichnisse, so heißt es von ihnen, omne simile claudicat; nimmt man sie gar für ernsthafte Angaben dessen, was der Erzieher zu besorgen habe, so muß der Lehrer aus den Untersuchungen dieses Buches wissen, wie gänzlich untauglich sie sind. Nur Einen Punkt hebe ich hervor: Das Wichtigste der Erziehung ist die sittliche Bildung; wer aber kann diese übernehmen, wenn er sich einbildete, in der Seele stecke schon ein organischer Bau, der, so wie er einmal beschaffen sei, sich entwickeln müsse, weil etwas anderes aus dieser Seele machen zu wollen eben so thöricht sei, als aus einer Tulpenzwiebel eine Hyazinthe hervorziehen zu wollen? Wie nun, wenn unsrer Zögling die Organisation eines Spitzbuben in sich trägt? — Hier hilft man sich mit der Freiheit; wieder ohne zu überlegen, daß die Freiheit gerade von nichts anderem als von Kausalverhältnissen frei sein muß, wenn sie überall existirt; und daß alsdann die nicht geringere Thorheit an den Tag kommt, eine Kausalität durch Erziehung da ausüben zu wollen, wo gar keine Kausalität möglich ist. — Was ist die Folge von dem allen? Daß philosophirende Köpfe, wenn die falsche Psychologie bei ihnen einheimisch ist, gerade die Hauptsache, die sittliche Bildung, mit mißtrauischen Augen ansehen; daß sie den Muth nicht haben, diesen Gedanken ernstlich zu fassen. Diese Hauptsache aber hinweggenommen, läßt nur einige unbestimmte Gedanken übrig, von Kultur des Gedächtnisses, der Phantasie, des Verstandes u. s. w., die zu gar nichts dienen, als

dem rohen Empirismus und der Routine, welche am Ende die Stelle der wissenschaftlichen Pädagogik vertreten, einige Lappen umzuhängen, die deren Blöße minder sichtbar machen."

Ganz ähnlich heißt es in dem kurzen Aufsatze: „Ueber die dunkle Seite der Pädagogik" (W. VII, 68f.):

„Hiebei kommt nun noch besonders die Hinwegräumung eines Irrthums zu statten, dem die praktischen Erzieher in demselben Maße mehr hingegeben zu sein pflegen, als die Idee der transszendentalen Freiheit ihnen minder genau bekannt und geläufig ist. Ich meine die Vorstellung, daß die sogenannten menschlichen Anlagen ein organisches, nach innern Gesetzen sich entfaltendes Ganzes bilden, welchem man wohl Pflege und Nahrung anbieten, aber keine andere Entwickelung, als die ihm ursprünglich eigene, aufdringen könne. Diese Vorstellung wird von den Erfahrungen begünstigt, welchem gemäß mancher Zögling ein ganz anderes Gewächs wird, als was Eltern und Lehrer im Sinne hatten. Aber dergleichen Erfahrungen beweisen nichts anderes, als daß die Erzieher, in dem Dunkel der psychologischen Pädagogik sich gänzlich verirrend, da Abneigungen hervortrachten, wo sie Neigungen und Gewöhnungen erzielten.

„Allerdings wird jeder Kreis von Gedanken und Empfindungen, wie er sich theils erweitert, theils das schon Verbundene inniger verkettet, einem Organismus immer ähnlicher, der ausstößt, was ihm zuwider ist, und assimilirt, was er Taugliches antrifft. Ursprünglich aber ist gleichwohl keineswegs in der menschlichen Seele eine organische Konstitution, so wenig als überhaupt irgend ein Vieles in ihr darf angenommen werden; und um so freieres Wirken bleibt dem Erzieher, der großentheils den Keim in früher Jugend selbst bildet, aus welchem in der Folge das anscheinend Organische hervorgeht."

Vgl. hierzu den 15. Brief über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik im 2. Bde. dieser Ausgabe, und über die mehrfach berührte transszendentale Freiheit die Anm. 93.

6. Als Ergänzung hierzu fügen wir aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 422f.) folgende Stelle an:

„Jede wissenschaftliche Beschäftigung soll eigentlich mit einer Berichtigung unserer Stimmung anfangen. Keine Art von Wissenschaft erfodert so jede Art von Sammlung wie die Pädagogik. Schon für die Wissenschaft (im Gegensatz der Kunst) gehört die Vereinigung einer zwiefachen Art von Besonnenheit, die gewöhnlich in ganz verschiedenen Anlagen vertheilt ist, die theoretische und die praktische. Getrieben durch Gebote der Vernunft soll man ruhig genug bleiben, um die Möglichkeit der Ausführung zu beurtheilen. Wissen und Wollen vereinigen sich hier. Und jede Art des Wissens, das psychologische obenan, aber auch die Kenntniß der Gegenstände muß hinzukommen, — und nicht nur wissenschaftlich, sondern auch die Ueberschauung dessen, was diese Wissenschaften in der Welt gelten, und wie sie durch die Welt geltend gemacht werden in der jugendlichen Seele. — Alles, was man weiß, soll man gebrauchen; mit allem, was man ist, soll man es unterstützen. Da ist Gelegenheit, sich selbst zu mustern, wie viel man wohl durch seine ganze Persönlichkeit vermöge.

„Pädagogik als vollendete Wissenschaft könnte nur gebaut werden auf die Vollendung aller übrigen Wissenschaften. Wo sie leicht erscheint, verräth sie die Kindheit, worin sie in der That gegenwärtig noch liegt. Es ist nicht mein Vorgeben, als könnte ich die vollendete Wissenschaft lehren. Aber etwas stark an ihre Grenzen zu stoßen, und eben dadurch Gelegenheit zu manchen Betrachtungen zu geben über den Zusammenhang der Studien unter einander und mit dem Leben, und über unsere noch so sehr rohe Ansicht von der Konstruktion dessen, was den gebildeten Menschen macht, — dazu werde ich mir Hoffnung machen dürfen." (ä. H.)

7. Statt der vorhergehenden beiden Absätze von „Soll es etwa der Pädagogik" bis zu der von uns angemerkten Stelle hat die Hartenstein'sche Aus-

gabe eine, wahrscheinlich den handschriftlichen Aufzeichnungen Herbarts entlehnte Variante, die (W. X, 9 f.) also lautet:

„Damit es der Pädagogik nicht bald eben so gehe, — hüte man sich vor diesem Büchlein! „Hier", rufe man laut aus, „hier steht wieder ein neuer Philosoph, neuer als die allerneuesten, der nun die Quellen des geistigen Lebens vergiften will, wie jene das körperliche Wohlsein in Gefahr setzen! Und er ist schlimmer, als jene, denn er geht heimlich zu Werke; niemand außer ihm kennt sein System, und er reformirt schon darnach! Herbei, das Unkraut auszuraufen, weil es noch jung ist und schwach!"

„Sein Sie unbesorgt, meine Herrn! Dies Büchlein ist zu klein, um Sie zu stören; zu dunkel, um zu wirken; es ist für meine Freunde, und baut hie und da auf Ideen, die ich bisher nur mündlich mittheilte. Wie könnte ich das Herz haben, mich vor Ihnen auf Philosophie zu berufen, da Sie sogar etwas Gewisseres zu wissen scheinen als Mathematik? — Oder sollte ich hoffen, in Ihrem Gefühl eine Fürsprache zu finden? Ich nahm an Ihrer Anschauung die Probe. Sie finden darin nichts als Zählen und Messen, und achten die Gestalt der Dinge so wenig, daß Sie sogar willkürliches Spiel gestatten mit hineingetragenen Figuren. — Von dem, was recht sei, was die Natur der Sache mit sich bringe, und was auszuführen man die Kunst erschaffen müsse, wenn sie nicht vorhanden sei, davon war meine Frage; und nur davon ist sie es auch jetzt. Es sind Antworten erfolgt durch Vorwände des Bequemen und Brauchbaren; das will man durch Versuche ergrübeln. Ich werde die Versuche nicht beunruhigen; es ist besser, sie anzustellen, als davon zu reden. Bloße Worte aber müssen anders belehren, um Dank zu verdienen.

„Ich kehre zurück in meinen Gesichtskreis, und suche ihn genauer zu bezeichnen. — Ich habe Wissenschaft und Denkkraft vom Erzieher gefordert. Wissenschaft halte ich nicht für eine Brille, sondern für ein Auge; und für das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten. Zwar nicht alle Wissenschaften sind, wie die Mathematik, fehlerfrei in ihren Lehren; eben darum sind sie nicht mit sich einig, das Unrichtige verräth sich", u. s. f. wie oben im Texte.

Diese ganze, von Herbart selbst in der Originalausgabe getilgte und durch die im Texte stehenden Abschnitte ersetzte Apostrophe ist offenbar gegen die abgünstigen Beurtheilungen seines ABC der Anschauung gerichtet, deren er in der 2. Aufl. der genannten Schrift anmerkungsweise mehrerer gedenkt. (Vgl. dieselbe im 2. Bde. unserer Ausgabe).

8. Als diese gewünschte zweite Hälfte dürfen Herbarts (unvollendete) „Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik" gelten, die wir im 2. Bande auszugsweise mittheilen.

9. Dem hier ausgesprochenen Wunsche um Abfassung pädagogischer Monographien sind bald darnach drei Schüler Herbarts, die von 1808—9 seine pädagogischen Vorlesungen und die damit verbundene pädagogische Gesellschaft besucht hatten, nachgekommen: Ludolf Dissen faßte eine „Kurze Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen", Friedrich Thiersch „Bemerkungen über die Lektüre des Herodot nach der des Homer", und Friedrich Kohlrausch Bemerkungen „über den Gebrauch des alten Testamentes für den Jugendunterricht" ab. Alle drei Abhandlungen erschienen unter dem Titel der Dissen'schen Arbeit, der die beiden anderen als Beilagen angefügt sind, und von Herbart mit einer Vorrede und einzelnen Anmerkungen, sowie mit einer Widmung an den Studiendirektor des Königreichs Westfalen Joh. v. Müller begleitet, 1809 in Göttingen.

Die Abhandlung Kohlrauschs war der Vorläufer seines 1811 in Halle zum ersten male erschienenen „Handbuchs für Lehrer höherer Stände und Schulen zu den Geschichten und Lehren der heiligen Schrift", sowie zu der „Anwei-

ng für Volksschullehrer zum rechten Gebrauch der Geschichten und Lehren der Schrift", welche gleichzeitig (1811) mit den „Geschichten und Lehren der h. chrift alten und neuen Testaments zum Gebrauche der Schulen und des rivatunterrichts" selbst erschien.

10. Zu obiger sich mehrfach wiederholenden Bemerkung, die S. 115 eine ırze psychologische Begründung erhält, mögen hier noch zwei Stellen aus den phorismen zur Pädagogik (W. XI, 475f.) ihren Platz finden; sie lauten:

„Nie darf der Erzieher vom bloßen Rütteln etwas hoffen. Es wäre n Unglück, wenn ein wilder Schulbube für tolle Streiche gezüchtigt wird und cht in der nächsten Stunde wieder welche machte; ein Unglück wäre es, wenn r Wille so schwach und biegsam wäre. Dann würde alles, was die Erehung erreicht hätte, eben so leicht der äußern Umgebung und ihren Einücken weichen. Eigensinn ist willkommen; er wird schon gebogen werden nnen. Nur Eigennutz und Uebelwollen darf nicht gelitten werden."

Und die andere:

„Ermahnungen rühren und bestimmen entweder den Zögling; bis zu hränen, wenn man so weit fortfährt; oder sie machen ihn bloß ernst und verdern die Stimmung des Leichtsinns; oder er erzürnt und verhärtet sich; oder erweichen und schmerzen mehr, als daß sie bewegen sollten; oder sie beämen, machen verlegen und setzen in Furcht, die sich zurückzieht; oder sie d bloß ungelegen und werden baldigst abgeschüttelt, (alle zu lange Vermahngen;) oder sie werden ganz kalt pflichtmäßigst angehört, und der junge Herr acht hintennach sein Kompliment. Alles kommt auf die bewirkte Spannung r vorhandenen Vorstellungsreihen an. Die beiden ersten Fälle zeigen geistige esundheit. Der dritte Fall und der letzte zeigen Bösartigkeit, die beim irnenden spät heilbar ist, beim letztern gar nicht. Im vierten und fünften all ist Schwäche vorhanden, die sich allmählich stärken läßt. Es versteht sich, ß die Fälle nicht immer rein getrennt sind, sondern daß nach gewöhnlicher ede es darauf ankommt, welche Saite man berührt, d. h. welche Vorstellungsihe. Jeder Zögling nimmt einzelnes übel; der Gesamteindruck kann dennoch t sein. Durchgehends wird sich finden, daß im allgemeinen der Erzieher mehr m Zögling, als letzterer von sich selbst verlangt."

Daß hier (im Texte) „Zucht" eigentlich „Regierung" heißen müsse, sagt erbart im 3. Buche, Kap. 5, II, S. 118.

11. Man vergleiche hierzu folgende Stelle aus den Aphorismen zur ädagogik (W. XI, 476f.):

„Zucht ist Sorge, daß die Ideen gerade mitten im Thun die Leitsterne erden. Dazu gehört Ernst. Durch den bloßen Ernst der Verhältnisse werden ilde Knaben oft plötzlich gesittete junge Männer. Das lasse man sich zur hre dienen, daß auch schon früh die Charakterbildung schlechterdings eine lche Lage, solche Beschäftigungen, ein solches Verhältniß der Kinder, namentlich mit dem Lehrer fordere, woraus ernstliche Antriebe zum richtigen, überchten Handeln für den Zögling hervorgehen können. Eher, als diese Verltnisse, ist kein Anfang der Charakterbildung. Das Ganze der täglichen Arit muß im höchsten Grade ernsthaft erscheinen: theils durch seine Beziehung f das Interesse des Knaben, theils durch seinen innern Zusammenhang. Der nterricht soll Darstellung der Welt, des Wirklichen sein; darin liegt schon r Ernst." (ä. H.)

Vgl. ebenso den Schluß des Zitats in der 32. Anm.

12. Vorstehende Aeußerungen spielen auf Ansichten der Philanthropinisten , welche betonten, daß der Unterricht in erster Linie die Kinder mit dem egenwärtigen und Nahen bekannt zu machen, nicht aber diesem durch das chweifen in die Ferne und die Vergangenheit zu entfremden habe, weshalb auch das Voranstellen des lateinischen Sprachunterrichts und die herkömmhe Art und Weise seines Betriebes bekämpften und verwarfen, wobei die Ge-

sundheit der Schüler Schaden leide. — Man vergleiche Salzmann, Noch etwas über Erziehung, S. 42f. und S. 58f. in der Ausgabe der „Pädag. Bibl.“; desgleichen Basedow, Methodenbuch, 2. Aufl. 2. Th. S. 12; ebenso Trapp im Campe'schen Revisionswerke VII, S. 332ff. und XI, S. 241ff. und S. 461f.; desgl. Anm. 17.

13. Vgl. das 4. Kapitel der Einleitung zum ABC der Anschauung im 2. Bde. unserer Ausgabe.

14. Ueber die Bildung durch Beispiele spricht sich Herbart in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 467f.) noch so aus:

„Wenn man jemandem einen ehrgeizigen, einen egoistischen, einen leichtsinnigen, alles geringachtenden Charakter anbilden wollte, wie würde man verfahren? Doch wohl alle dahin gehörigen Beispiele häufen, alle so auslegen, alle Betrachtungen so endigen, darin die Verwickelung auflösen, darin Ruhe und Befriedigung, in jeder andern Ansicht aber Mißhelligkeit und Unhaltbarkeit finden machen. Und diese Unhaltbarkeit würde derjenige empfinden, der sich nicht halten könnte in andern Ansichten, dem sie nicht geläufig, nicht deutlich, nicht gewöhnlich wären, der vollends durch Tadel und Unfrieden mit den Umgebenden daraus gescheucht zu werden gewohnt wäre. Nun sind die Gänge des Räsonnements jedem rauh und verwirrlich, der sie nicht kennt, nicht vielfach durchsucht hat. Der Mentor kann gar leicht durch Sophismen Verhacke in den Weg stellen, wo er will, und dadurch den nach Auswegen suchenden Geist zwingen, wo er will, Halt zu machen. Hat nun früher Genuß Begierden zurückgelassen, hat Glanz und Blendung und Autorität jeder Art den Geist schon früher einmal stark gefaßt, so wird der Lauf der Betrachtungen von selbst hier seine Ruhepunkte suchen, und nach dem mißlungenen Versuch, außer ihnen bequeme Standorte und gleichsam geistige Behausung zu finden, wird es jetzt Prinzip, Auswahl, Charakter werden, daß man hier bleiben müsse und wolle. — Angefochten werden kann freilich jeder solche Charakter, so lange der Verstand noch nachgiebig ist, durch neues Räsonnement, durch Beweise: die Verhacke seien übersteiglich, es gebe noch Wege außer den durchlaufenen. Wer sich darauf einließe, der könnte von einem verbildeten Charakter wieder gebessert werden. Der einzige unverbesserliche Charakter würde auf völlige Umschauung aller Verhältnisse gegründet sein; und dieser ist zugleich der einzig richtige; es ist der moralische selbst. Daher ist dieser, wenn er so gegründet wurde, auch der festeste von allen.“ (ä. H.)

Vgl. ebenso Anm. 31 am Ende.

15. Als Ergänzung zu diesen Bemerkungen über Kinderschriften und ihre Beschaffenheit fügen wir einen längeren Abschnitt aus den Erziehungsberichten an Herrn von Steiger an. Nachdem Herbart im ersten Berichte (W. XI, 12f.) geltend gemacht, daß sein Zögling Ludwig behufs der sittlichen Bildung „auch einer zusammenhängenden vollständigen Darstellung der menschlichen Pflichten“ bedürfen werde, und da gesagt hat: „Gründet sich unsere Hoffnung auf seinen Verstand, so müssen die Vorschriften der Sittlichkeit ihn durch ihre Evidenz zwingen. Durch ihre Klarheit und durch seine vollkommene Einsicht in sie müssen sie ihm lieb werden. Die Tugend muß sich ihm durch ihre Regelmäßigkeit empfehlen: das Unrecht muß ihm als eine Ungereimtheit verächtlich werden. Dahin führt auch der Weg durch die Schule der Mathematik. — Dann wird er fühlen, daß er selbst, seine eigene Ueberzeugung, es ist, welche ihm die Lehren der Moralität zu Gesetzen macht. Nur so kann er sittlich gut sein; sonst wäre es ein anderer, der durch ihn, wie durch eine Maschine, handelte .... Je mehr man sich nun, auch in Rücksicht seines Herzens, auf seinen Kopf allein verlassen muß, je mehr auf jenen Unterricht, auf dessen Deutlichkeit und völlige Anschaulichkeit ankommt, desto sorgfältiger müssen Ludwig und ich darauf vorbereitet sein“ — kommt er auf die Lektüre als ein „unentbehrliches, schwer durch irgend etwas anderes zu ersetzendes Hilfs-

mittel der Erziehung, als das Mittelglied, das in jene leere Zeit, die mich so besorgt macht, eingeschoben werden müsse", zu reden, und schreibt darüber (W. XI, 15—18) Folgendes:

„Erziehung würde Tyrannei sein, wenn sie nicht zur Freiheit führte. Aber des Gebrauchs dieser Freiheit soll sie sich im voraus zu versichern suchen. Daher halte ich es für Pflicht, ihm jetzt das Schöne und das Gute zuzuführen, auf daß ihn künftig das Geschmacklose und das Unsittliche durch sich selbst zurückstoße."

„Es giebt so viele vortreffliche Schriften, mehrere unsterbliche Meisterwerke unter jener zahlreichen Klasse, die nur zu vieles unendlich Verschiedenes in Ein Fach einschließt. Der allervorzüglichste Theil der alten Klassiker gehört ja selbst hieher. Doch daß man manche unter den Alten den Jünglingen in die Hände giebt, scheint bloß in gutem Vertrauen auf die Schwierigkeiten der Sprache zu geschehen. Sonst begreife ich wenigstens nicht, wie man einen Terenz und Plautus mit ihnen lesen kann. Ueber den letztern mag ich kein Wort verlieren; Terenz, so voll er von den herrlichsten Grundsätzen ist, macht doch allenthalben öffentliche Buhlerinnen zu seinen Hauptpersonen, und durch deren Anblick möchte ich die Schamhaftigkeit eines Jünglings nicht abstumpfen. Selbst den Horaz hätte Ludwig in seinem vierzehnten Jahre durch mich nicht erhalten. So gefährlich soll das, was er mit mir liest, noch lange nicht sein.

„Entscheidend dünkt mich der Grundsatz: man soll keine menschliche Kraft lähmen; unter dem Schutze des sittlichen Gesetzes und unter seiner milden Herrschaft sollen alle gedeihen. Also auch der Geschmack fordert Nahrung und Bildung. Wenn wir uns nicht jede Naturanlage heilig sein lassen, wo wollen wir dann aufhören, nach Willkür zu ändern, zu künsteln? Darf man mehr, darf man etwas anderes thun, als die Umstände so leiten, daß alles sich gleichmäßig entwickeln könne?

„Fühlbarkeit für das Schöne macht glückliche Menschen; ohne diese — welcher Genuß lohnt den rechtschaffensten, edelsten, geschicktesten, thätigsten Geschäftsmann? Für alle andere Menschen wird er leben, nur für sich nicht. Man wird ihn bewundern, ihn hochachten, ihn segnen; er aber wird in allem, was er thut, nur die Erfüllung seiner Schuldigkeit sehen. — Welche Freuden sind reiner, unschuldiger, welche mittheilbarer und geselliger, welche erheben den Geist mehr zu allem Großen und öffnen das Herz mehr für alles Gute, — als die, dem Chor der Musen zu horchen?

„Wenn man täglich mit der wirklichen Welt lebt und beständig seine eigenen und fremde Schwachheiten vor Augen hat, so glaube ich, bedarf man es zu Zeiten, ein richtig und stark gezeichnetes Bild von dem zu betrachten, was die Menschheit überhaupt sein könnte und sollte. Alle erdichtete große Charaktere, alle Schilderungen der Unschuldswelt und der Wohnungen der Seligen sind doch im Grunde nur Versuche, den Menschen in seiner Vollendung darzustellen. Wählen wir die gelungensten dieser Versuche aus, und lassen das Heer der übrigen unbeachtet! — Es wäre freilich schlimm, wenn dann über das entfernte Große die nahe Schuldigkeit vergessen würde. Ich setze aber immer voraus, daß wir am Tage gearbeitet haben, und nur überlegen, wie wir abends am erquickendsten und wohlthätigsten ruhen können.

„Zwischen dem Robinson und einem Shakespeare ist übrigens noch ein unendlicher Zwischenraum. Für den letzteren und seines Gleichen müssen Ludwig und seinen Brüdern erst noch Flügel wachsen. Die Art von Lektüre, welche ich zunächst wünschte, waren Schauspiele im Geschmack der ifflandischen und leichter verständliche Gedichte und Erzählungen. Hier würden ihnen allerlei erdichtete Charaktere, mit hellen Farben, — mitunter mit etwas groben Zügen, aber das thut ungeübten Augen wohl, — zur Beurtheilung, zur Warnung und zur Nachahmung vorgelegt.

„Inspicere, tanquam in speculum, in vitas aliorum*).

„Dafür schrieb Iffland offenbar alle seine Stücke. Durch ihre Sittenschilderungen allein können sie interessiren; von Liebesintriguen ist gar wenig darin zu finden, und am allerwenigsten darf die Verführung sich ungestraft den Namen der Liebe anmaßen, oder Eltern und Vormünder betrügen wollen. Häusliche Verhältnisse, Pflichten der Kinder gegen die Eltern, der Gatten und Geschwister unter einander, das ist's, worum sich bei ihm alles dreht; Familienglück wird hier über alles andere gepriesen. Gutes und Böses und Lächerliches ist stark und kenntlich gezeichnet, und die poetische Gerechtigkeit ist unerbittlich.

„Vorausgesetzt, daß die Verwickelung dieser Schauspiele für Ludwig immer anziehend genug wäre, — dafür möchte ich nicht immer bürgen, — wüßte ich keinen reicheren Stoff und keine ungezwungenere Veranlassung herbeizuführen, um ihn in moralischen Urtheilen zu üben, als eine solche Abendlektüre. Wo er noch schwankte, würde unser Gespräch nachhelfen. Damit er so viel dreister und strenger urtheilen möchte, wären anfangs alle ausdrücklichen Beziehungen auf ihn zu vermeiden. — Die eigentlichen Kinderschriften, z. B. der Robinson, sind zwar für Kinder vortrefflich, aber die Absicht, alles auf Moral und Religion zurück zu führen, blickt doch zu deutlich durch, als daß Ludwig sich ihrem Eindrucke unbefangen hingeben könnte. Dort liegt der Zweck des Verfassers nicht ganz so am Tage, und wird so viel sicherer erreicht. Biographien und wahre Geschichte würden noch weniger, als die Kinderschriften, die gewünschten Dienste leisten. Wirkliche Charaktere haben immer zu viel Schwankung und Veränderlichkeit, die Verschiedenheiten derselben sind zu fein, die sittlichen Triebfedern sind zu sehr zusammengesetzt; — die historischen Ueberlieferungen von ihnen sind vollends viel zu unverständlich und verstümmelt, als daß man dem, der den Menschen noch nicht kennt, und ihn noch nicht in einzelnen Aeußerungen ahnet, die Deutung solcher Hieroglyphen ansinnen könnte. Nachdem man aber erst bei Gelegenheit erdichteter Personen, die sich (wenigstens in allen erträglichen Schauspielen) viel mehr gleich bleiben, und deren Farbe, eben weil sie geschminkt sind, viel lebhafter ist, — sich allerlei mögliche Menschen vorstellen, in ihre Lage, Sinnesart und Empfindungsweise eingehen lernte: jetzt wird man leichter, richtiger, theilnehmender und billiger über historische Personen urtheilen. Verzerrte und unmögliche Charaktere, schiefe oder unsittliche Räsonnements, unbestrafte und glänzende Intrigue dürfen sich freilich den Augen der Jünglinge nicht darstellen; sie würden gerade das Entgegengesetzte wirken. Darum ist Auswahl nöthig; Schriftsteller, wie z. B. Kotzebue, werden daher auch durch mich hier nie Zutritt finden, es wäre denn, daß, nachdem richtige Grundsätze schon fest gewurzelt sind, wir uns in der Kritik eines schlechten Dichters üben wollten. — Von der Darstellung häuslicher Verhältnisse und häuslichen Glücks verspreche ich mir bei Ludwig Dankbarkeit gegen sein glückliches Schicksal und näheres, liebevolleres Anschließen an die Seinen. — Die Bekanntschaft mit der Liebe – nämlich aus Büchern – scheint mir für ihn nicht gefährlich, sondern wohlthätig. Von wirklicher Liebe, wie von aller Schwärmerei, halte ich ihn unendlich entfernt; aber von seiner Begierde fürchte ich alles. Und wer wird geneigter sein, das andere Geschlecht zu mißbrauchen, als wer nicht begreift, daß man es lieben könne? Wer aber die Würde der Frauen kennt und fühlt und hochachtet, den werden feile, verworfene Geschöpfe anekeln. Uebrigens wünschte ich doch, daß in Ludwig's Lektüre die Liebe noch lange nicht die Hauptsache wäre, denn ich traue ihm noch nicht zu, daß er auch nur ihre Möglichkeit fassen werde. Hierin genügen mir die meisten ifflandischen Schauspiele. Das Gehässige der Verführung hingegen würde er schon fassen können; Gelegenheiten, es ihm mit recht schwarzen Farben geschildert zu zeigen, möchte ich nicht abweisen. — Ueber Heiraten räsonniren leider schon die

*) In das Leben anderer wie in einen Spiegel sehen. (Terenz.)

kleinsten Kinder und entwerfen sich Systeme des Egoismus. Aber was kann sicherer die Reinheit der Sitten bewahren, als solche Darstellungen ehelicher Verhältnisse, die schon Jünglingen tiefe Achtung dafür einflößen müssen?"

Daß sich Herbart hier soweit verstieg, Iffländsche Schauspiele zur Lektüre für seine Zöglinge zu empfehlen, ist aus der Zeit erklärlich, in der Iffland seine größten Triumphe feierte.

16. Herbart bezieht sich in dem Vorhergehenden auf seine Erzieherthätigkeit im Steiger'schen Hause in der Schweiz, wo er die beiden Knaben Karl und Rudolf den Eutrop weglegen und die Odyssee, selbstverständlich im Urtexte und ohne jede weitere Vorbereitung lesen, der Vater ihn aber bei diesem Vorgehen gewähren ließ. Näheres über das Verfahren theilt Thiersch in der Einleitung zu seiner Grammatik der griechischen Sprache mit, wo er auch dasselbe für den griechischen Privatunterricht lebhaft befürwortet. — Im übrigen vergleiche man die 72. Anmerkung.

17. Die Erziehungsrevisoren sind die Herausgeber des Campe'schen Revisionswerkes, unter denen namentlich Trapp über die Reform des lateinischen Sprachunterrichts mehrfach schrieb, zuerst in einer Abhandlung des 7. Bandes S. 309—384 unter der Ueberschrift: „Ueber das Studium der klassischen Schriftsteller und ihre Sprachen, in pädagogischer Hinsicht", der dann noch (S. 385—553) Anmerkungen von Büsch, Campe, Ehlers, Funke, Gedike, Resewitz, Stuve, Villaume und Repliken Trapps beigegeben sind; desgleichen im ganzen 11. Bande, der auf 524 Seiten „Ueber den Unterricht in Sprachen" handelt. Verlangt wurde, die alten Sprachen nur denen zu lehren, die sich dem Gelehrtenstande widmen wollten, und sie ähnlich wie die Muttersprache, also durch fortgesetzte, an die Gegenstände der Umgebung geknüpfte Sprachübungen zu lernen, im übrigen aber die lebenden Sprachen voranzustellen (vgl. auch Anm. 12). Damit stimmten auch Basedow (Methodenbuch, 2. Aufl. S. 193—225) und Campe (Braunschweigisches Journal 1788, 9. und 10. Stück) überein.

18. Wir fügen hier noch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 448) an:

„Eines intensiv starken, stets fortdauernden Gedankens, einer im Erzieher stets gegenwärtigen Kraft bedarf die Erziehung. Was das Gemüth gar nicht aufregt, ist verloren für die Bildung. Denn die Masse dessen, was den Zögling nie interessirte, wird verschlungen von dem, was ihn wirklich interessirte. — Aber Urtheilskraft, eigene gesunde Augen, die Fähigkeit, die festgestellten Begriffe in alle Lagen einzuführen, die lassen sich nicht mittheilen. Der Erzieher muß durch alle Eigenthümlichkeiten an das vollkommen Durchdachte erinnert werden, er muß im Stande sein, unter der Herrschaft dieses Gedankens sich jeden Augenblick seine Pädagogik selbst zu schaffen."

19. In gleichem Sinne wie hier und Seite 5 äußert sich Herbart anderwärts:

„In dem Alten, Gleichförmigen, das mit einigen Verbesserungen sich während eines unabsehlichen Laufes von Jahrtausenden stets wiederholen wird, darin liegt das Wesen der Menschheit und darin sind die Mitgaben der Gottheit zu suchen. Vermöge der göttlichen Ordnung tritt der Mensch hilflos in die Welt, aber bildsam durch Sprache, Familie, gegenseitiges Bedürfniß, gesammelte Erfahrung, erfundene Künste, vorhandene Wissenschaft, Werke des Genies aus der gesamten Vorzeit, die, je länger sie wird, desto gleichförmiger auf die Nachwelt wirken muß. Immer reifer wird die Menschheit, stets fortlebend unter der gleichen Sonne auf der gleichen Erde. Die heilsam wirkenden Kräfte, durch welche sie reift, sind stets die nämlichen und stets geschäftig, wiewohl am mindesten beachtet." (Rede über Fichtes Ansicht der Weltgeschichte, W. XII, 260).

20. In den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 448) heißt es in dieser Hinsicht noch:

„Wer keinen pädagogischen Ernst empfindet, auf den wirkt der Reiz, womit die kindlich jugendliche Natur den Erwachsenen durch ihre Beweglichkeit, ihre Lieblichkeit, — ja durch den bloßen Kontrast berührt. Dadurch wird aber die Erziehung ein bloßes Spiel mit den Kindern." (ä. H.)

21. Durch diesen Druck wird im Kinde zunächst das erzeugt, was Herbart „formelle Moralität" nennt, über welche er in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 450) Folgendes bemerkt:

„Formelle Moralität ist eigentlich nur Respekt vor Verhältnissen, die man außer seinem Individuum vorfindet, und wobei die Gegenstände des Willens durch die Neigungen gegeben sind. Da betrachtet sich der Mensch bloß als gehorchendes Individuum, er unterwirft sich einer höhern Kritik. Er findet nicht in seinem eigenen Bewußtsein den allgemeinen Willen, nimmt sich daher auch nicht der Angelegenheiten desselben, wie in eigner Sache, durchweg an. Sein individuelles Wollen ist ihm zum Handeln zureichend, und wird durch die Moral nur aufgehalten. Aber Sittlichkeit, als bloßes Zensurgesetz, ist kein Prinzip der beständigen und ganzen Thätigkeit, und eines solchen bedarf doch die Pädagogik.

„Formelle Moralität entsteht unfehlbar da, wo die frühe moralische Bildung versäumt wurde, die Moral als Lehre nachkommt und zwar anerkannt, aber nicht zur Natur werden kann." (ä. H.)

22. Hierher gehören noch zwei Stellen aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 449 f.), die wir folgen lassen. Die erste lautet:

„Erziehung im strengen Sinn ist ein von der Regierung völlig verschiedenartiges Geschäft, wie sehr es sich auch in der Ausübung damit verwickeln mag, da das eine nur abnehmen darf, indem das andre zunimmt. Aber die Pädagogen bilden sich meistens ein, das, wobei sie sich am meisten thätig, bewegt und bemüht fühlen, das sei auch das Wichtigste in der Erziehung." (ä. H.)

Die andere lautet:

„Regierung ist dem Pädagogen nur Mittel der Erziehung, — eben so sollte sie es der Gesellschaft sein. Damit bestehen freilich die engen Begriffe vom Staate nicht, die aus unserer politischen Welt in unsere naturrechtlichen Kompendien eingewandert sind; — als ob das Abstraktum Staat den wirklichen treibenden Forderungen der Vernunft an den ganzen Menschen angemessen sein könnte." (ä. H.)

Ebenso schreibt Herbart noch im 4. (eigentlich 3.) Erziehungsberichte an Herrn von Steiger (W. XI, 36 f.):

„Ich regierte, statt zu erziehen. Jenes ist nur ein zuweilen nothwendiges Uebel, besser freilich als Anarchie; aber es schwächt, tödtet die Kraft, Erziehung lenkt und hebt sie. Je mehr man regiert, desto mehr Freiheit muß man lassen."

23. Ueber Drohungen, Verbote, Aufsicht ꝛc. heißt es noch in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 450):

„Aufsicht, Verbot, zurückhaltender Zwang, Hemmung durch Drohen sind nur negative Mittel der Erziehung. Durch nichts verräth die alte Pädagogik ihre Verkehrtheit so sehr, als durch ihre Anhänglichkeit an den Zwang. Durch nichts verräth die heutige Pädagogik ihre Schwäche so sehr, als durch ihre dringenden Anpreisungen der Aufsicht. Nur große Verlegenheit kann ihr Motiv sein, ein so nachtheiliges, unzureichendes und kostbares Mittel ausschließend zu empfehlen. Vergehen zu hindern ist nur dann gut, wenn statt der gehemmten Thätigkeit immerfort neue an die Stelle tritt. Zu dumm, zu unfähig, zu träge soll der Mensch zum Laster nicht sein; sonst geht die Tugend mit verloren." (ä. H.)

Mit diesen Aeußerungen und mit dem, was er sonst noch weiterhin oben im Texte über die Aufsicht bemerkt, tritt Herbart in Gegensatz zu den philanthropinistischen Ansichten jener Zeit, nach welchen die stete sorgfältige Beaufsichtigung der Kinder, namentlich um der Verhütung der heimlichen Sünden willen, für dringend geboten erachtet wurde. Man vergleiche darüber Salzmann, Ueber die heimlichen Sünden der Jugend, 4. Aufl. 1819 S. 163 ff., ebenso die Behandlung desselben Gegenstandes von Oest in Campes Revisionswerke VI, 131 f. und 604, und von Villaume ebendas. VII, 151 ff. und 228 ff.

24. In den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 449) heißt es darüber noch:

„Die Forderungen des Erziehers müssen nicht der dauernde Gedanke des Zöglings werden. Denn nicht diese, sondern die wirklichen Verhältnisse der Dinge sollen die Motive seiner Handlungen und die Prinzipien seiner Gesinnungen sein. Dies paßt schon auf frühe Jugend. Schon kleine Kinder können dahin kommen, Nebenrücksichten auf die sie umgebenden Personen in alles einzumengen und deshalb nichts mehr rein zu empfinden."

25. Aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 448 f.) mögen hierzu noch folgende zwei Stellen angemerkt sein; die erste:

„Der Erzieher beobachte von Anfang an, in welchen Punkten die Anlage seines Zöglings der seinigen überlegen ist. Die Ueberlegenheit zeigt sich zuvörderst in einem feinern und schnellern Auffassen gewisser Gegenstände, als dessen der Erzieher sich aus seinen Jugendjahren bewußt ist; sodann in der Stärke, womit das Ganze des Gemüths eine lebhafte Auffassung trägt, ohne davon erschüttert zu werden. In Rücksicht auf die Ueberlegenheit wird der Zögling nicht anders, als um auffallende Unrichtigkeiten der Gesamtbildung zu verhüten, gestört werden dürfen. Und von solchen Seiten wird die Erziehung am frühesten ihr Ende erreichen."

Und die andere:

„Die Individualitäten der Lehrer bilden einen engern Kreis, als die der Schüler."

26. Ueber den Umgang des Erziehers mit dem Zöglinge bemerkt Herbart in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 449):

„Was über den Umgang des Lehrers mit dem Zöglinge zu sagen wäre, das löst sich fast ganz in den frommen Wunsch auf: möchte zu einem zarten und innigen Verhältniß der Lehrer nie weniger fähig sein, als der Zögling; und möchte er hinwiederum nie mehr Ansprüche darauf machen, als dieser fähig ist zu befriedigen."

Außerdem schreibt Herbart noch über denselben Gegenstand in dem 4. (eigentlich 3.) Erziehungsberichte an Herrn von Steiger (W. XI, 36):

„Gesellschaft des Lehrers, wenn sie nicht unterhaltend sein kann, ist beschwerlich und entfernt statt zu nähern."

Desgleichen wenig später (W. XI, 39):

„Gesellschaft des Lehrers kann zwar sehr nützlich werden durch Erhaltung fortdauernder Thätigkeit, auch beim Spielen, und des beständigen Frohsinns ohne Ungezogenheit. Aber hier muß der Lehrer sehr vorbereitet und sehr gewandt sein, um durch die manigfaltigste Unterhaltung alle Langeweile zu verbannen. Dies würde mehr Vorbereitung kosten als aller Unterricht, und dabei den Lehrer unendlich abspannen. Sonst schwächt der Umgang des Lehrers unendlich. Viele Arten von Entwicklung, starker Kraft und Empfindung sind an sich nicht schädlich, würden es aber werden, wenn es nicht schiene, als ob der Lehrer davon nichts wüßte. Daher die Kraftlosigkeit der neumodisch Erzogenen. Auch in Ansehung des moralischen Unterrichts ist es eine sehr wichtige Frage: kann man die Kraft, die er hemmt, die Lebhaftigkeit des Gefühls, die er unterdrückt, auf andre Art ersetzen? — Die Sicherheit vor Verführung, die man durch Aufsicht erreichen will, verschwindet, wenn man unter Drei sich

theilen muß. Von dem was schon geschehen ist, werden sich entweder die Spuren im ganzen Betragen des Zöglings kenntlich äußern, oder lassen sich auch außer den Stunden schwer bemerken."

27. Für die Beschäftigung der Kinder in den freien Stunden trugen namentlich die Philanthropinisten, gemäß den Ermahnungen eines Locke und Rousseau, dankenswerthe Sorge, theils um die Kinder dadurch vor Thorheiten zu bewahren, theils um ihre leiblichen Kräfte zu üben. Insbesondere waren es die schon von Francke (vgl. dessen Schriften über Erziehung und Unterricht S. 300ff. und S. 477f. in der Ausgabe der „Pädag. Bibl.") in seinem Pädagogium getriebenen Werkstattarbeiten, die vor allem von Salzmann in Schnepfenthal gepflegt und von Blasche daselbst zu methodischem Betriebe erhoben wurden (vgl. Salzmann, Ameisenbüchlein S. 59ff. in der 1. und S. 56ff. in der 2. Ausgabe der „Pädag. Bibl."). Genannt zu werden verdienen von Blasche die Werkstätte der Kinder in 4 Bänden (Gotha 1800—2), der Papparbeiter (Schnepfenthal 1805), Sammlung neuer Muster von Pappарbeiten (Schnepfenthal 1809) und der Papierformer (ebendas. 1819); desgleichen von Gutsmuths die mechanischen Nebenbeschäftigungen (Altenburg 1803), von Heusinger, über die Benutzung des bei Kindern so thätigen Triebes beschäftigt zu sein (Gotha 1799) und die Familie Werthheim in 5 Theilen (Gotha 1798—1809) — Schriften, die noch heute als vortreffliche Hilfsmittel für den Lehrer bezeichnet werden dürfen.

28. Hierzu ist folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 448) zu vergleichen:

„Dem Knaben muß alles als sein Werk erscheinen, seine Ausbildung muß er sich selbst verdanken wollen. Wichtig sind dabei die Jahre vom zehnten bis vierzehnten Jahre, wo der Knabe es tief, tief fühlt, daß er erzogen werden möchte. Werden diese Jahre versäumt, so ist er für die Bildung durch die Erziehung verloren. Früher, vom sechsten Jahre an ist es schwer, diesen Geist im Kinde zu erwecken und zu erhalten, und im siebzehnten Jahre des Zöglings ist auch keine eigentliche Erziehung mehr möglich, höchstens bei denen, die sich versäumt sehen und bei denen lebhaft das Gefühl ist, sich noch erziehen zu lassen; lange dauert es aber auch da nicht, wenigstens nicht länger, als sie nicht fühlen, daß sie das Geschäft der Erziehung selbst fortsetzen können."

29. In den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI. 476) heißt es über den leichten Sinn der Kinder: „Die Jugend glaubt nicht gern daran, wie oft das Leben plötzlich ernst wird."

30. Was hier Herbart vom Erzieher fordert und worauf er S. 37 wieder zu sprechen kommt, ist das was man unter dem Ausdrucke „Pädagogischer Takt" zusammenfaßt. Darüber äußert er sich noch in folgender Stelle der Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 450f.) so:

„Pädagogischer Takt. Eine Hauptsache desselben ist, zu beurtheilen, wann ein Zögling seinem langsamen Gange überlassen bleiben, zu welchen andern Zeiten man eilen muß. Jenes, wenn seine Kindlichkeit und Knabenhaftigkeit sich gutartig fortwachsend zeigt, er durch höhere Anforderungen nur gedrückt werden würde, und dabei sein Vorstellungskreis durch hinreichende Beschäftigung vor unzeitiger Verschmelzung, die steif macht, gesichert ist. Dieses, wenn Gefahr beim Verzuge ist, durch aufstrebende Neigungen, hervortretende Ansprüche, Meinungen, und wegen einer eben jetzt gewonnenen Bildsamkeit. Dann heißt es: der junge Mensch faßt jetzt oder nie."

Zeugnisse dieses pädagogischen Taktes legen die Erziehungsberichte an den Herrn von Steiger ab, und wir können es uns nicht versagen, hier noch aus dem 4. (eigentlich 3.) Berichte (W. XI, 37f.) folgendes bemerkenswerthe Selbstbekenntniß auszuheben:

„Bei dem andern Unterricht war die Uebung in der Anstrengung der Hauptgewinn. Traf ich vielleicht nicht stets den Punkt, wo die Anstrengung

aufhören sollte, so war das von der Regierung unzertrennlich. Daß mir das, was ich verlangte und lehrte, ihrentwegen wichtig sei, haben hoffentlich meine Zöglinge immer bemerkt, und mich daher wohl nicht eigensinnig geglaubt, wenn ich auch streng war. Aber so lange ich einen Plan hatte, mag ich ihnen kalt geschienen haben, weil ich meine Besonnenheit zu mühsam behauptete, und während der Zeit meiner provisorischen Regierung wirkte ich vielleicht kräftiger, mehr mit fühlbarer Wärme, weil ich meiner Empfindung freien Lauf ließ, aber weniger regelmäßig, überlegt, gleichförmig. Ich sprach zu viel, beobachtete zu wenig, verlor, überwältigt vom Druck des Winters, das feine Gefühl, was die Zeit des Redens oder des Redenlassens, den Augenblick, wo der Lehrer dem ⌝ling einen Gedanken geben, ein Gefühl einflößen, von jenem, wo er den eignen Begriffen des letztern nur gleichsam die Geburtshilfe leisten, und von noch andern, wo jede Hilfe die Thätigkeit des Zöglings hemmen würde, unterscheidet. Es fehlt mir nur zu sehr an schnell durchdringendem Blick und an steter Gegenwart des Geistes, um mühsam erdachte Pläne und mit ihnen mein gewohntes Betragen unerwarteten Umständen bald und genau genug anzupassen. Viel Kunstgriffe zur Erleichterung des Unterrichts waren mir nicht geläufig genug. Die Vorbereitung auf den Unterricht kostet mir sehr viel Zeit. Die Masse der Kenntnisse, die ich im Gedächtniß habe, ist nicht groß; meine Stärke*) bestand von jeher mehr im Denken als im Lernen. Des letztern hätte, bei gleicher Anstrengung, weit mehr sein können, und noch weit mehr, was ich schon wußte, würde mir nicht wieder entfallen sein, hätte ich einen planmäßigen Unterricht empfangen."

31. Den Lapsus: „alsdann kommt es auf zweierlei an", während doch unmittelbar darauf drei Punkte aufgezählt werden, hat außer der Originalschrift auch die Ausgabe in den sämtlichen Werken (X, 32) von Hartenstein, dem doch der handschriftliche Nachlaß Herbarts zur Verfügung stand und zur Vergleichung diente (vgl. Anm. 7).

32. Ueber allgemeine Bildung, freilich in anderem Sinne gefaßt, spricht sich Herbart in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 447 f.) noch so aus:

„Das Entscheidende der Erziehung liegt durchaus nicht in dem Anstrich, den man allgemeine Bildung nennt, sondern in dem, was dem Menschen als großes und fernes Ziel erscheint. Hier ein Wirkungskreis im Staate, dort in der Kirche, dort die Gelehrsamkeit, dort das Familienglück, dort die ruhige Thätigkeit und der Erwerb des Landlebens, dort selbst der Genuß in einem ausgedehnten Lebenskreise u. s. w.

„Das erste also ist ein entscheidend starker Eindruck von Größe. Aber damit muß zweitens das Streben nach dieser Größe verbunden sein; also die gespannte, manigfaltig ausgebreitete Erwartung. Für die Vorstellungsmasse, worin diese Spannung liegt, bildet sich nun Verstand, Vernunft, aber auch Leidenschaft u. s. w.

„Die eigentliche praktische Vernunft im idealen Sinne des Worts, deren Ausbildung das eigentliche Hauptziel der Erziehung ausmacht, schwebt zwar über dem allen, aber sie selbst bedarf als ihrer Unterlage jenes Strebens nach dem Großen; oder sie verläuft sich in leere Begriffe.

„Der Erzieher läuft die doppelte Gefahr, bald ängstlich um das Kleine besorgt seine Kraft an das zu verschwenden, was von selbst geschieht, bald aber eine Größe geltend machen zu wollen, die dem Zögling höchstens imponirt, ihm aber fremd ist und bleibt.

„Praktische Erziehung beruht darauf, daß man den Zögling in gesellige Verhältnisse, die ihm werth sind, hineinführe, aber so, daß sittliche Strenge ihre Grundbedingung sei. Diese Verhältnisse müssen bei jeder Abweichung vom Rechten sogleich fühlbar beleidigt sein. Der Zögling wird die Strenge anfangs nicht begreifen, aber sie später verdanken. Das geschieht allerdings am leich-

*) Kl. philos. Schr., herausgeg. v. Hartenstein, I, XIII: „Mein Studiren bestand" ꝛc.

testen zu Hause, nämlich in guten Häusern. Erziehung ist heutiges Tages mindestens ein eben so wichtiges Geschäft, als jemals zuvor. Gefahren der Zeit, Spannungen im Staat und in der Kirche. Auch von Spannungen in der Wissenschaft dürfte ich reden, denn ich bin mir bewußt, sie so schonend als möglich behandelt zu haben. Aber ich will nicht scheinen, andern Vorwürfe zu machen, die nicht hieher gehören."

Sonst vergleiche man über allgemeine Bildung noch eine entsprechende Stelle in der Mitte des Aufsatzes: „Ueber Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", im 2. Bande dieser Ausgabe, sowie das dritte Zitat in der 181. Anmerkung.

33. Hier findet folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik XI, 433 f.) ihren Platz:

„Harmonische Ausbildung aller Kräfte! Näher bestimmt ist dies ein richtiger Zweck, den vernünftigerweise der Zögling sich selbst, folglich auch der Erzieher ihm setzt. Nur ist Folgendes zu berichtigen: 1) der Ausdruck Kräfte legt die unrichtige Vorstellung von wesentlich und bestimmt verschiedenen Kräften im menschlichen Geiste zum Grunde, 2) setzt man auch Fertigkeiten, Thätigkeiten anstatt Kräfte, so fordert doch die Gesellschaft von ihren einzelnen Gliedern, daß jedes nur einerlei, nicht alles soll sein und leisten wollen; 3) harmonisch in strengem Sinne kann nur das Gleichartige sein. In Ansehung der verschiedenen Arten der menschlichen Kultur kann man nur fordern, daß keine der andern hinderlich sein, sondern jede die andere in der Ausübung fördern, und ergänzen, daß im Leben alle zusammenwirken sollen. Dies Zusammenwirken aber muß aus ihrem Zusammensein von selbst hervorgehn; denn keine, sofern wir wenigstens hier sehen, ist der andern untergeordnet, keine ist bestimmt, den übrigen zu dienen. Jede ist Zweck an sich.

„Demgemäß wird man den angegebenen Zweck am besten Vielseitigkeit des Interesse benennen. Wenn die gesellschaftliche Pflicht jede Vielgeschäftigkeit verbietet, so fordert sie dagegen im allgemeinen Empfänglichkeit eines jeden für die Leistungen der übrigen. Das Interesse soll also viele Seiten darbieten, wo es getroffen werden könne, ohne daß man unmittelbar bestimmen könne, wie viele und welche? Die Idee der Aufgabe verlangt, ohne Bestimmung einer geschlossenen Totalität, so viele als etwa möglich sein möchten. Auch das Zusammenwirken kann sie nicht näher bezeichnen; es wird von der Gelegenheit erwartet werden müssen.

„Das Interesse, was der Mensch unmittelbar empfindet, ist die Quelle seines Lebens. Solcher Quellen recht viele zu öffnen, sie reichlich und ungehindert strömen zu machen, das ist die Kunst, das menschliche Leben zu verstärken. — Zugleich die Kunst, die Geselligkeit zu ernähren. Ist eines jeden Interesse so vielfach, wie die Leistungen vieler zusammengenommen, so hält eine glückliche Bedürftigkeit alle in Einem Bande. Hingegen wo jeder nur sein Geschäft, nur sein einziges Berufsgeschäft liebt, wo alles andre zum Mittel wird für diesen Zweck: da ist die Gesellschaft Maschine und jeder wärmt sein Leben an einem einzigen Fünkchen, — das auch verlöschen kann, — und dann bleibt nichts als finstre Kälte, nichts als Ueberdruß und Ekel.

„Unmittelbares Interesse aller Art, leichtes Eingehn in Urtheil und Empfindung, in alle menschlichen Angelegenheiten: dies sind die wesentlichsten Erfordernisse der Vielseitigkeit. Aber damit der Zögling allenthalben den Eingang nahe finde, muß ihn der Lehrer weit hineinführen in Welt und Wissenschaft und Kunst. Und das kann auch bei einigem Talente, dem gesellschaftlichen Berufe unbeschadet, ja zu dessen großem Vortheile geschehen.

„Menschheit — in dem Reichthum ihrer manigfaltigen Vermögen, in der Energie und der Zartheit ihrer Empfindungen, in ihrer physischen Geschmeidigkeit und in ihrer moralischen Würde — zu besitzen, in sich zu ehren, und andern darbieten zu können; — wenn das die Forderung ist, nach deren Erfüllung der Mann den Werth seiner verflossenen Jugend mißt: — wie wird

der Pädagog bestehn in seiner Rechenschaft, der gesäumt hat, dafür das Mögliche zu leisten? Der Erzieher ist schon als Depositär des geistigen Vermögens des Zöglings verbunden, demselben die ganze Mitgabe seiner Natur unverdorben und durch keine Vernachlässigung verringert dereinst abzuliefern. Und der menschlichen Gesellschaft soll er ihr neues Mitglied mit den geselligen Berührungspunkten zustellen, welche die Natur vorbereitet hatte. Ferner: die Menge des unmittelbaren Interesse bestimmt die Quantität des geistigen Lebens. Nur der Vielseitige besitzt eigentlich Menschenkenntniß. Sich selbst erkennt man nur in einem freithätigen Gemüthszustande; und wer sich so nicht kennt, läuft Gefahr, später durch seine eigenen Empfindungen unglücklich überrascht zu werden." (ä. H.)

Daran reiht sich noch eine andere (Aphorismen zur Pädagogik, W. XI, 445 f.):

„Ein wesentliches Erforderniß zu der Harmonie der gesamten Ausbildung ist die Vermeidung der Disharmonie zwischen dem Idealischen und dem Reellen. Zwischen diesen beiden Gegensätzen in der Mitte durchschlüpfen wollen, wäre Beleidigung sowohl des Kopfes als des Herzens. In dieser Mitte wohnen nur Flache, Verschrobene und Phlegmatische. Wie die Welt ist, so muß sie erkannt werden. Und was die Ideale fordern, davon läßt sich nichts abdingen.

„Es kommt hier durchaus nur auf die Gewöhnung an, beide Betrachtungsarten völlig zu trennen, jedes Ding auf beiderlei Art, aber als auf zweierlei streng verschiedene Weise untersuchen. Der Geist darf nicht träge, nicht halb, nicht oberflächlich untersuchen; rein ausarbeiten und bis auf die letzten Grenzen treiben muß er die Frage nach dem Sollen sowohl, als nach dem Können. Eben die Vollkommenheit, die Höhe und Schärfe dieser Betrachtung vermeidet jede gefährliche Mischung am besten. So wird zugleich Würde und Nüchternheit in die Handlungsweise kommen. — Wo sich die innere Möglichkeit, die so schwer zu erkennen ist, der Forschung entzieht, da muß wenigstens mit aller Vorsicht überlegt werden, wie viel man an den Versuch wagen dürfe?

„Beiderlei Betrachtung muß immer im Gleichgewichte beim Zöglinge sein und beharren. Wohin er von selbst am meisten hängt, dahin muß der Lehrer am vorsichtigsten nach der andern Seite, aber mit desto mehr Feuer wirken." (ä. H.)

34. Herbart spielt hier auf die „Kopforganenlehre" an, welche durch Gall begründet, bald auch auf die Pädagogik anzuwenden versucht wurde, wie es schon 1803 von Leune in dessen Entwickelung der Galle'schen Theorie geschah. Ausführlicheres darüber sehe man bei Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. 9. Aufl. 1834. I, 488 ff.

35. Man vergleiche hierzu folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 432 f.):

„Menschheit. — Man hat den Menschen ein Mittelding genannt zwischen Engel und Vieh. Mit dem Ausdruck Menschlichkeit benennen wir unsre Tugend und entschuldigen unsre Fehler. Von den Gesetzen der menschlichen Natur glaubten die Stoiker, und glaubten die Epikuräer die treuen Ausleger zu sein. — Fragt sich nun einer von uns, welches das wahrste sei für ihn, und welches seine eigene Menschlichkeit am richtigsten abbilde; so findet er sich ohne Zweifel schwebend nach beiden Seiten hin, jedoch weit entfernt von den Extremen. Wenigstens in den jüngern Jahren pflegt weder die menschliche Tugend, noch die menschliche Untugend stark hervorgetreten zu sein; Jünglinge sind selten gute Stoiker, aber nicht nur dies, — sie sind auch selten wahre Epikuräer. Denn daß jemand sich allenfalls unter Genießungen herumtreibe und ein regelloses Leben führe, dies kann keinen bestimmten Charakter ausmachen; aber es kann wohl die Ursache ausmachen, daß jemand niemals Charakter erlange.

„So schwebend nun, wie sich die Menschheit darstellt, scheint sie durch den Anblick selbst den aufmerksamen Zuschauer auffordern zu wollen zu Betrachtungen, was wohl aus ihr zu machen wäre? wie wenn ein Künstler ein Gestein antrifft ohne bestimmtes Gefüge, von gleichförmigem, feinem Korn, oder einen Thon, der ganz weich und für alle Gestalten empfänglich ist, — wie er alsdann sich eingeladen fühlt, aus dem Thon etwas zu bilden, oder dem Marmor Gestalt zu geben."

36. Ueber die im Vorstehenden erörterten Begriffe der Vielseitigkeit, des Interesses ꝛc. bieten die Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 435 f.) noch folgende Auseinandersetzung:

„Die vier Begriffe: Vielseitigkeit, Interesse, Charakter und Sittlichkeit muß man zusammen im Auge haben; jeden einzeln und alle in allen Vergleichungen. Man stelle das letzte Paar so: Charaktereinheit des sittlichen Wollens, so hat man eine zwiefache Materie und eine zwiefache Form; eignes unmittelbares Interesse und Hingebung an allgemeines Interesse; Vielheit und Einheit des Wollens. Die Vielheit soll sich in Einheit auflösen; das allgemeine Interesse faßt man nur, wenn man die Manigfaltigkeit desselben in der innern Erfahrung kennt. Das Wohlwollen muß allmählich alle andern Interessen in seinen Dienst nehmen; alsdann lernt es durch sie seine Aufgaben kennen. Daß nun das Wohlwollen ursprünglich stark genug sei, um die Herrschaft zu erlangen — daß aber auch diese Herrschaft die andern Interessen nicht frühzeitig drücke und erdrücke, dafür hat die Erziehung zu sorgen.

„Klare Auffassung der Dinge muß den Geschmack vielfältig erregen; der Geschmack (nicht in kalte Kritik, sondern) in Liebe enden; die so entsprungene manigfaltige Liebe zum Handeln und dadurch zum Wollen führen; der Mensch muß sein Wollen durch Pläne auf Einheit bringen, es durch Konsequenz regieren. Indem er nun sich selbst beobachtet: wird er die Einheit seines zusammenhängenden Wollens sich beilegen, als seinen Charakter. Er wird diesen Charakter prüfen, und frei betrachtend billigen; er wird sich zur Treue gegen denselben nöthigen und verpflichten; er wird seine manigfaltige Liebe durch diese allgemeine Nöthigung beschränken, nicht aufheben. So wird er Vielseitigkeit des Interesse und Einheit des sittlichen Charakters verbunden besitzen. Seine Liebe wird ihn erheitern, beglücken; ihre Manigfaltigkeit wird ihm das Entbehren erleichtern und seine Stimmung kühl erhalten. Der sittliche Gehorsam wird seine Würde und Selbständigkeit sichern und das vielfache sittliche Wollen im Leben als eine einfache und konzentrirte Stärke auftreten machen." (ä. H.)

37. Als Ergänzung zu dem im Vorstehenden und Nachfolgenden gegebenen Begriffsbestimmungen von Vielseitigkeit, Vertiefung und Besinnung ist eine längere Stelle in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 436—445) anzusehen, die wir hier folgen lassen:

„Vielseitigkeit steht nicht nur der Einseitigkeit, sondern auch dem Flattersinn entgegen. Flattersinn ist Mangel an Persönlichkeit. Vielseitigkeit aber soll Eigenschaft der Person sein; durch sie soll der Mensch recht eigentlich zum Bewußtsein seines innern Selbst kommen, indem er alle Zufälligkeiten als zufällig anerkennt. Ein wesentliches Element derselben ist also Besinnung. Aber erstes Merkmal, was der Begriff unmittelbar bezeichnet, ist Vertiefung in vielerlei. Die Vertiefung geschieht, indem ein Gedanke (oder eine Gedankenreihe) in uns solche Lebhaftigkeit gewinnt, daß diejenigen Vorstellungen, welche gewöhnlich unser Selbstbewußtsein begleiten, dadurch verdrängt werden. Die Besinnung geschieht, indem das, was unser gewöhnliches Bewußtsein enthält, hervortritt. Der Ausdruck: gewöhnliches Bewußtsein, ist offenbar schwankend; aber dies deutet darauf, daß sowohl Vertiefung als Besinnung sehr partiell, und folglich sehr vielförmig sein können. Vertiefung

wirft nicht gerade immer alles im Bewußtsein nieder, Besinnung stellt nicht alles wieder her.

„Die Vielseitigkeit scheint nun entweder in der Form oder in der Materie verlieren zu müssen. Die manigfaltigen Vertiefungen nämlich, als heterogene Zustände, deren jeder für sich das Gemüth ganz füllen muß, schließen einander aus. Keiner darf sich in den andern einmengen, damit jeder in seiner Art vollendet werden könne. Der Vielseitige, scheint es demnach, müsse eine Kunst verstehn, sich völlig aus einer Lage in die andere zu werfen, ohne die Spur der vorigen zur folgenden mitzunehmen. Jeder Moment der Besinnung aber, wo er das Ungleichartige sammele, sei ein Verlust für seine Virtuosität, welche dabei die klassische Eigenheit einbüße; indem diese nur durch völlige Trennung der verschiedenen Arten der Kultur erreichbar sei.

„Der Widerspruch drückt diejenigen, denen absolute Vielseitigkeit höchste Kultur ist. Diese werden beim Flattersinn anfangen und mit den Unwahrheiten verkünstelter Empfindungen enden. — Uns steht die Vielseitigkeit im Dienste des sittlichen Charakters, und eben darum ist auch in ihr selbst kein Streit. Dies beides fällt vollkommen zusammen. Es ist das Kennzeichen des sittlichen Charakters, daß er in der größten möglichen Manigfaltigkeit wahrer Empfindungen sich stets als unverändert erkenne. Diese Manigfaltigkeit liegt dann nur in den Relationen zu den äußern Eindrücken, sofern wir passiv, — und in der Nothwendigkeit, das Ganze unseres Thuns allmählich und theilweise zu vollbringen, sofern wir aktiv sind. In ersterer Rücksicht sind unsere Gemüthszustände alle unter einander verträglich, sie können sich berühren, sich vermischen und können sich gegenseitig nicht verfälschen; in der zweiten Rücksicht werden wir in keinen einzig versinken, weil derselbe Antrieb, der uns zu einem Theil unserer aufgegebenen Thätigkeit ruft, uns, nachdem wir dort fertig sind, zu einem andern Theil weiter führen wird.

„So rechtfertigt sich die Idee der Vielseitigkeit. Man darf aber nicht vergessen: daß der wirkliche Mensch seinen Charakter nie vollendet; daß der Knabe sich erst von fern einen Charakter bereitet. Die Vielseitigkeit des Knaben kann daher noch nicht bestimmt sein. Gleichwohl soll sie einer möglichen Besinnung nie widerstreiten, und einer künftigen Besinnung sich beständig nähern.

„Zur Auflösung der obigen Schwierigkeit Folgendes. Zuvörderst ist klar, daß Vielseitigkeit im strengen Sinne erst dann stattfindet, wann sich vorhergegangene Vertiefungen in Besinnung sammeln, wenn das, was dem Gemüth anfangs nur in der Vertiefung zugänglich war, jetzt fähig wird, ins gewöhnliche Bewußtsein einzutreten. Sie wird desto vollkommener, je reicher die Besinnung ist. Daher kann sich der Mensch nur allmählich bilden, oder vielmehr, er muß dafür erzogen werden. Zweitens aber kommt alles darauf an, daß die Sammlung der Vertiefungen in Besinnung möglich sei. Dann ist Vielseitigkeit selbst möglich, der Widerspruch, der anfangs zwischen Charaktereinheit und Vielseitigkeit, nachher zwischen Vertiefung und Besinnung stattzufinden schien, konzentrirt sich jetzt in die Vertiefungen, und hier muß er verschwinden. Das Viele muß demnach die Bestimmung bekommen: es solle sich nicht widerstreiten, es müsse der Vereinigung fähig sein. Auch ist es Fiktion, daß verschiedene Arten von Kultur, darum, weil sie ungleichartig sind, sich aufheben sollten. Vielmehr ist der Prüfstein einer falschen Kultur, wenn sie sich nicht zur Einheit bringen läßt. — Es ist aber noch eine Schwankung in dem Verhältniß der Vertiefungen zur Besinnung, welche der pädagogische Zweck, der bestimmt sein muß, nicht dulden kann. Der Inhalt des gewöhnlichen Bewußtseins ist zufällig; daher kann die Besinnung eines Menschen ganz verschieden sein von der eines andern. Unter diesen möglichen Besinnungen muß es Eine geben, welche allein dem pädagogischen Zweck angemessen ist. Das heißt soviel, als die Vorstellungen, welche das Gemüth in seinen Vertiefungen beschäftigen, müssen auf eine einzig gesetzmäßige Weise zur Besinnung zusammenzutreten

bestimmt sein. Dies setzt einen festen Punkt jeder unter den übrigen voraus. Und wirklich hat jede Vorstellung einen systematischen Ort. Die Besinnung muß demnach den höhern Charakter erhalten, daß ihre Form durch System gegeben sei. Vielseitigkeit fordert Manigfaltigkeit der Vertiefungen und tiefes Eindringen in jede einzelne Vorstellung. Für das letztre fordert sie Vereinzelung und elementarische Klarheit; für das erstere Verknüpfung durch manigfaltige Uebergänge, Assoziation. Vielseitigkeit fordert ferner geordnete Besinnung, nicht bloß sofern die Besinnung ruht, sondern auch sofern sie durch partielle Besinnungen fortschreitet. Demnach theils systematische Stellung, theils Absicht in der willkürlichen Richtung des Geistes, Methode.

„a. Erfordernisse der Vertiefung in das Einzelne. Negativ: Abwesenheit vorherrschender Gewohnheiten, Vorstellungsarten, Begierden u. s. w., welche dem neuen Gegenstande nicht Kraft oder nicht Zeit genug lassen würden, um sich festzusetzen. Positiv: natürliche Beweglichkeit; Prädisposition für den Gegenstand, Macht des Willens. Die letztere, wenn sie wahrhaft vorhanden ist, vermag außerordentlich viel; sie hervorzubringen gehört der Charakterbildung an. Der natürlichen Beweglichkeit kann der Erzieher durch Sorge für Gesundheit und Frohsinn nur Hindernisse aus dem Wege räumen. Aber die Prädisposition ist ganz eigentlich unsere Aufgabe. Man lernt sie im einzelnen am besten aus Dichtern. Sie hängt ab: formal von der Feinheit des Gefühls, Aufmerksamkeit auf das präzis Bestimmte, entgegengesetzt der Roheit. (Das feine Gefühl entspringt in einer kunstvollen Zusammensetzung von Vorstellungen nach Art, Grad und Verbindung; so daß ein Maximum des harmonischen Setzens entstehe. Daran ist leicht etwas verändert, leicht auch etwas verdorben; und deshalb kann z. B. die ästhetische Feinheit die Disposition für andere Gegenstände mindern. Karikaturen können eine gewisse wohlthätige Roheit erhalten, damit das Schöne neu genug bleibe.) — Material: von dem Eingreifen in das schon Vorhandene.

„Prädisposition für Vielseitigkeit muß vielem gleichmäßig vorarbeiten. Sie beruht auf Sauberkeit unserer einzelnen Vorstellungen und vielfacher Verknüpfung derselben unter einander.

„Erste Regel. Unsre Vorstellungen müssen aus den Massen, worin sie sich darbieten, herausgehoben, sie müssen vereinzelt werden.

„Zweite Regel. Jede Vorstellung muß in viele zufällige Verbindungen mit andern, am meisten mit den ihr verwandten, eingehen.

„b. Erfordernisse der Besinnung. Negativ: daß nie der Mensch betäubt, nie übersättigt, nicht mit übelverbundenen Massen angefüllt, nicht in streitende Empfindungen gestürzt werde. Positiv, sofern wir passiv sind: Verständlichkeit, Begreiflichkeit, Zersetzbarkeit des Neuen in bekannte Elemente. (Das Gemüth verträgt nur und verlangt doch auch einen gewissen Grad von Neuheit. Diese Grade sind aber wohl vielmehr zwei Schwellen, über welchen Betäubung, unter welchen Ueberdruß anfängt.)

„Dritte Regel. Jede Vorstellung muß an ihren wesentlichen ersten Ort unter die übrigen gestellt werden. — Sofern wir aktiv sind: Planmäßigkeit, oder doch ein Suchen, ein Streben nach Zusammenstimmung, Rundung, Vollendung in unserem Thun.

„Vierte Regel. Jede willkürliche Geistesrichtung muß ihren festen Ort im System unserer Zwecke haben.

„Die erste Regel stellt sich der Roheit entgegen, welche darin besteht, daß der Mensch sich immer auf gleiche Weise affizirt findet, man mag von einer in ihm liegenden Vorstellung, welchen Theil man will, berühren. Es reproduzirt sich nämlich immer die ganze Masse. In Absicht auf diese Masse ist der Mensch roh. Es giebt daher partielle Roheiten, und eigentlich keine allgemeine, außer sofern sie aus den partiellen zusammengesetzt ist. Durch Vereinzelung der Gemüthszustände wird zuerst Manigfaltigkeit der Gemüthszustände möglich. Lange Reminiszenzen und Verwechselungen sind Ueberbleibsel von

Roheit. Dieselbe Regel verlangt dagegen für unsere Vorstellungen Klarheit und gleichmäßige Stärke. Nicht gerade gleiche Stärke; nur nicht unter einem gewissen Verhältniß dürfen die schwächeren zurückbleiben. Die Klarheit ist der Verwechselung entgegengesetzt, welche verhütet ist, wenn nahe Vorstellungen vereinzelt sind.

„Die zweite Regel sorgt für Schnelligkeit der Anerkennung und der Assoziation; ihr spezieller Zusatz für Innigkeit und Vertiefung in strengem Sinne; überhaupt für alles das, was man der Phantasie zuzuschreiben pflegt, für vielfache Möglichkeit geistiger Versuche.

„Die dritte Regel, welche voraussetzt, jede Vorstellung habe einen eigenen, festen Ort, (und diesen muß man aus Systemen kennen.) wird dazu dienen, unsern Vorstellungen einen verständigen Gebrauch zu erleichtern; die wesentlichen Beziehungen, die nothwendigen Folgen jedes Gedanken überschauen zu lassen, um ihn mit Hilfe dieser Beziehungen und Folgen schnell richtig auszubilden zu lassen. (Vorstellungen auf einander zu reduziren, möchte den Akt der Besinnung am besten bezeichnen. Der Ort der Vorstellung wird selbst eine Vorstellung sein, und bedarf von neuem seines Orts, bis die Ueberschauung sich vollends orientirt hat. Vertieft aber wird diese Besinnung noch immer bleiben, so lange sie darüber den gegenwärtigen Moment und seine Umstände vergißt. Daß das Individuum sich der Gegenwart stets mächtig halte, ist das wesentliche Eigenthum des Besonnenen, des Geistesgegenwärtigen. In diesem Punkte soll der thätige Mensch, der Geschäftsmann sich nie der Vertiefung überlassen). Es ist gegen die erste Forderung, wenn im Menschen sich immer ganze Massen von Vorstellungen gleichmäßig reproduziren, wobei der Gemüthszustand nicht zum Wechseln zu bringen ist, der Mensch in jedem Neuen nur das Alte wieder sieht; gegen die zweite, wenn er gewisse Vorstellungen nur in einer zufällig eingeprägten Folge auffinden kann; oder wenn er sie ohne alle Folge durchzählt, demnach zum Erfinden untauglich ist; gegen die dritte, wenn er zwischen Abstraktion und Determination unsicher in der Mitte schwebt, keine zu Ende bringt, insbesondere weder eine ganze Zeitreihe in einen Moment zu fassen weiß, noch das Bewußtsein des jedesmal gegenwärtigen Momentes sich gegenwärtig hält; endlich gegen die vierte, wenn er im Fortgange des Nachdenkens sich von gewissen reizenden Punkten, die aus der Ferne schimmern, anlocken läßt, wenn er durch Sprünge die Konsequenz verdirbt.

„Die vierte Regel, welche voraussetzt, daß der Mensch nicht bloß den Vorstellungen nachgehe und nachgebe, sondern sie mit Absicht und zu vorgesetzten Punkten hinlenke, fordert, daß dergleichen Absicht nicht aus zufälliger Willkür hervorgehe, noch aus fremder Willkür hervorzugehen scheine; welches beides der Einheit der Selbstbestimmung Abbruch thut.

„Die beiden letzteren Regeln sorgen, daß der Mensch stets wisse, wo er sei, in seinem Wollen wie in seinem Denken, daß ihm so viel möglich sein ganzes Denken und sein ganzes Wollen stets gegenwärtig sei. Die beiden ersteren sorgen, daß der Mensch nicht in Einförmigkeit festhänge, sondern vielfach lebe, sich rege und bewege. Die einen erweitern ihn, die andern sammeln ihn. So wird aus Vertiefung und Besinnung die Vielseitigkeit hervorgehn, ohne innern Streit: denn es widerspricht sich nicht, daß unsere Vorstellungen in ihren wesentlichen Verknüpfungen fest, und zugleich durch vielfache zufällige Verknüpfungen zu mannigfaltigen Uebergängen vorbereitet seien.

„Was ist nun Vielseitigkeit des Interesse? Es wurde Fülle des unmittelbaren Lebens gefordert und dies Leben nur um der Pflicht willen aufs Interesse beschränkt. Aber erst bei dem Mann würde Vielgeschäftigkeit zum Fehler werden; für den Zögling kann man den Ausdruck: Vielseitigkeit der Belebung gebrauchen, unter der Voraussetzung, er selbst werde bei Annäherung der männlichen Jahre sich in die Grenzen der Pflicht einschränken, er werde dazu gebildet sein. — Der Geist lebt durch seine Vorstellungen, theils indem sie ihn wach erhalten, theils indem sie ihn treiben, bewegen. In beiden

Rücksichten sind die Vorstellungen als belebend, d. h. als Prinzipien der innern Regsamkeit gedacht. Reges Wachen, bezogen auf einzelne Vorstellungen, ist *Merken*, bezogen auf ihre Verbindungen, *Erwarten* und produktives Phantasiren. Wird die Regsamkeit treibend, so *fordert* sie, und endlich stellt sie sich dar — als *Handlung*. Merken und Erwarten hängt offenbar zusammen mit Klarheit und Assoziation; Fordern und Handeln muß sich nach der Idee des pädagogischen Zwecks bestimmen durch System und Methode.

„Was ist nun das Materielle des uns belebenden Interesse?

„Nicht jede Art von Manigfaltigkeit der Gemüthszustände ist Zweck des Menschen und folglich der Erziehung. Die Vielheit darf nur in den Beziehungen zur Außenwelt liegen. Damit nun aus diesen Beziehungen des geistigen Lebens so viel als möglich hervorquellen möge, darum wurde Vielseitigkeit pädagogischer Zweck. Weil aber nicht alle Aeußerungen des geistigen Lebens bis zur Fertigkeit, zur ungehemmten Thätigkeit ausgebildet werden dürfen, (welches dem gesellschaftlichen Prinzip, die Arbeit zu theilen, zuwiderlaufen würde) darum mußte vielseitige Thätigkeit auf Vielseitigkeit des Interesse beschränkt werden.

„Das Viele, welches die Erziehung herbeischaffen soll, muß immer als ein subjektives Viele betrachtet werden. Es ist ein großer Fehler, wenn man dies aus den Augen läßt, und dagegen die Manigfaltigkeit der Maßregeln von der objektiven Vielheit lernen will, d. h. wenn man den Gegenständen des Unterrichts und deren Verschiedenheiten nachgeht, und nun zufolge der Klassifikationen, welche bloß dem *Kenner* der Wissenschaft zur Uebersicht dienen, die Stundentabellen einrichtet.

„Sehr verschiedene Objektive erregen einerlei Art von Interesse. Am offenbarsten unterscheidet sich das Interesse der Erkenntniß von dem der Theilnahme, und demgemäß das, was Erfahrung und was Umgang für die Bildung des Menschen leisten. Hingegen ein und dasselbe Objekt kann oft das Gemüth durch eine Reihe sehr verschiedener Beschäftigungen, folglich sehr verschiedener Interessen führen, z. B. Geschichte, Philosophie. Hiernach soll die Pädagogik ihre Eintheilungen entwerfen. Was den Zögling nicht in verschiedene Gemüthslagen versetzt, das ist auch für ihn nicht verschieden.

„Das Interesse ist nun a) theils nach *Stufen* verschieden. *Leichtigkeit*, *Lust*, *Bedürfniß*. Es giebt auch Lust ohne Leichtigkeit, es giebt sogar Bedürfniß ohne Leichtigkeit und ohne Lust. Der letzte Zustand ist höchst unglücklich. Beides ist Folge übereilter Bildung. Leichtigkeit hat der Handwerker, Lust der Liebhaber, Bedürfniß der Künstler. Lust und Bedürfniß setzen den *Vorblick* voraus auf das, was kommen soll und kann. Bedürfniß erfordert, daß der Vorblick eine halberfüllte, nun ganz zu erfüllende *Regel*, eine Regel, deren *Fall vorhanden* ist, darstelle. (Man unterscheide Bedürfniß von Begierde, welche nur unmäßige Lust ist. Unmäßig ist sie alsdann, wann sie die Befriedigung übersteigt, nach voller Befriedigung noch hungert, die Befriedigung selbst nicht empfindet.) Bedürfniß ohne Lust entsteht oft so, daß die Lust da sein würde, (denn sie liegt im Bedürfniß), wenn sie nicht zur Befriedigung durch Mittelglieder hindurchgehen, oder sich Anhängsel bei der Befriedigung gefallen lassen müßte, welche Unlust erregen. So kann die bloße Thätigkeit, welche das Bedürfniß aufruft, durch Trägheit oder Unmuth verleidet werden. Bloßes Bedürfniß kann auch ein Residuum sein, aus dem die Lust verrauchte, die Regel, die im Gedächtniß zurückblieb, ohne sich fortdauernd neu zu erzeugen. Die Bildung übereilt sich, wenn sie das Gemüth mit solchen Regeln zu früh beläftigt.

„b) Anderntheils ist das Interesse, (welches zwar immer subjektiv bleibt), nach dem Grade der Hingebung an das Objekt verschieden. *Unmittelbares* Interesse am Objekt begleitet die *Erkenntniß*, für das *Verhältniß der Objekte zum Menschen* interessirt man sich in der *Theilnahme am menschlichen Gefühle*. Jenes betrifft die Erfahrung, dieses den Umgang.

Und diese Theilungslinie läuft, eben wegen der Verschiedenheit des Interesse, auch durch den ganzen Unterricht fort, der beides ergänzt.

„Das erste der unterschiedenen Interessen, das am Objektiven, wird theils in der Auffassung der Objekte, theils im Begreifen ihrer gesetzmäßigen Abhängigkeit unter einander, theils in dem Beifall empfunden, den ihr Zusammenstimmen und ihre Zweckmäßigkeit uns abgewinnt.

„Das zweite, das Interesse am Subjektiven, widmet sich theils den Menschen als einzelnen Wesen, theils der Gesellschaft, theils dem Verhältniß der Natur zur Menschheit. In allen drei Rücksichten liegt das Charakteristische dieser zweiten Art des Interesse in der Theilnahme, in der Vertiefung in menschliche Gefühle (eigne oder fremde); hingegen alle bloße Beobachtung der Menschen, wie interessant sie sein mag, ist hier ganz fremdartig; sie gehört der ersten Klasse zu. Beide Klassen berühren sich in ihrem höchsten Punkte und fallen in der Religion zusammen; denn ihr Gegenstand ist hier die Vorsehung.

„Konstruktion der aufgestellten Abtheilungen.

Zur Konstruktion gegeben ist:

$$[\text{Vertiefung}\ (\overset{\text{Verstand}}{\text{Klarheit}} + \overset{\text{Phantasie}}{\text{Reichthum}}) + \text{Besinnung}\ .\ (\overset{\text{Verstand}}{\text{Ordnung}} + \overset{\text{Vernunft}}{\text{Richtung}})]$$
$$.\ (\text{Leichtigkeit} + \text{Lust} + \text{Bedürfniß})\ .\ (\text{objektiv Verschiedenes})$$

$$[\text{Vertiefung}\ (\overset{\text{Verstand}}{\text{Klarheit}} + \overset{\text{Phantasie}}{\text{Reichthum}}) + \text{Besinnung}\ .\ (\overset{\text{Verstand}}{\text{Ordnung}} + \overset{\text{Vernunft}}{\text{Richtung}})]$$
$$.\ (\text{Leichtigkeit} + \text{Lust} + \text{Bedürfniß})\ .\ \text{Theilnahme}.$$

Vertiefung + Besinnung ist eigentlich nicht ganz richtig; Vertiefung $\times$ Besinnung ist nicht besser. Vielmehr wird eine Potenz, so hoch als möglich von dem Binomium Vertiefung + Besinnung gefordert. Die Summe wird mit sich selbst multiplizirt.

Dies giebt nämlich $V^n + nV^{n-1}B + \frac{n.n-1}{2} V^{n-2}B^2 + \ldots + B^n$.

Man denke sich diese Glieder im Verlauf des Lebens auf einander folgend, so kommt die höchste Vertiefung für die früheste Jugend, die höchste Besinnung für das späteste Alter, die vollkommenste Mischung, und diese hat die größten Koeffizienten, für die längere Dauer des mittleren Alters. Jedes Glied wird sich wieder in eine Reihe verwandeln, wenn man $V = K + R$, und $B = O + R$ setzt.

„Nämlich: in der Zeit realisirt gehören Vertiefung und Besinnung als Glieder einer Summe, im Begriff als Faktoren zu einander. Nun soll sich der Begriff in der Zeit realisiren. Die Nachfolge in der Zeit darf uns nicht veranlassen, die Person als verändert zu denken, indem sie von Vertiefung zu Besinnung übergeht. Vertiefung und Besinnung sollen Eine Sinnesart ausmachen. Wir werden daher in jedem Gliede der Nachfolge beide Glieder wiederfinden wollen u. s. w. Dies nöthigt uns zur nten Variationsklasse hin. Das Trinomium Leichtigkeit, Lust, Bedürfniß darf man nicht zur Potenz erheben, denn die spätern Glieder sollen nie ohne die früheren sein. Vielmehr sei die Form folgende: a, $a + b$, $a + b + c$.

„Interesse ist dauernder Gemüthszustand, welcher in sich manigfaltig wechselnd, in vielfacher und vielförmiger Vertiefung und Besinnung sich äußern soll.

„Vertiefung in der Manigfaltigkeit, Gesetzmäßigkeit, Zweckmäßigkeit der Objekte

$$\left.\begin{array}{c}\text{präzis}\\ \text{und}\\ \text{beweglich}\end{array}\right\}\begin{array}{l}\text{mit Leichtigkeit}\\ \text{aus Lust}\\ \text{aus Bedürfniß.}\end{array}$$

Besinnung in jeder Auffassung, jedem Begreifen, jedem Beifall
orientirt und nach Zwecken | mit Leichtigkeit, aus Lust, aus Bedürfniß.
Vertiefung in der Theilnahme an Menschheit, Gesellschaft, religiösem Verhältniß
klar und reich | mit Leichtigkeit, aus Lust, aus Bedürfniß.
Besinnung in dieser Theilnahme
verständig, absichtsvoll | leicht, gern, gedrungen." (ä. H.)

38. Zur Erläuterung der hier erörterten vier Begriffe Klarheit, Association, System und Methode vergleiche man das in der 44. Anm. gegebene Beispiel.

39. Hierzu die Bemerkung aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 464):

„Man denke sich einen Menschen, dessen Gedankenkreis bloß eingeschränkt ist auf die Erkenntniß; er wird überall zuerst Sich finden und der vollendete Egoist werden. Darum muß die Theilnahme nicht bloß aufs Merken und Erwarten, sondern über diese Linie hinaus, fürs Beste strebend, zum Fordern und Handeln gebildet werden."

40. Aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 484f.) gehört hierher folgende Stelle:

„Theilnahme, ganz allgemein der Gleichgiltigkeit entgegengesetzt, heißt Lust und Unlust an Gegenständen. In einem engern Sinne ist es Mitempfindung bei fremdem Wohl oder Uebel. Dies beides fällt ursprünglich zusammen. Denn ursprünglich ist die Vorstellung einer Lust selbst Lust und die Vorstellung einer Unlust selbst Unlust. Daher ist die Vorstellung der Lust und Unlust irgend eines empfindenden Wesens ohne weiteren Grund von Theilnahme begleitet. Aber sehr leicht verdirbt diese natürliche Reinheit des Gefühls; sobald nämlich die Erfahrung gemacht ist, das fremde Lust mit eigner Unlust, fremde Unlust mit eigner Lust gleichzeitig besteht. Gefährten in Glück und Unlust füllen sich dagegen immer mehr mit gegenseitiger Theilnahme. Die ganze Kunst, Mitgefühl zu pflanzen, beruht daher darauf, Freude und Leid allgemein zu machen, nur gesellschaftliche, nicht einzelne Genüsse zu erstreben. Dann aber muß es freilich weiterhin auf jeder Stufe des Fortschritts durch eigne Maßregeln aufrecht gehalten und neu gestärkt werden. Gleich anfangs darf die Wahrnehmung: daß es ein anderer sei, mit dem man empfand, dem Mitgefühl nicht schaden. Es muß vielmehr dadurch ins Wohlwollen übergehn; und das kann mit Sicherheit nur dadurch geschehen, daß dieser Andre als äußerer Gegenstand interessire. Also das Kind muß von geliebten Personen umgeben sein. Dann weiter muß ein allgemeines ästhetisches Urtheil das Wohlwollen zur Maxime machen und diese Maxime muß eingeprägt werden. Endlich muß sie auch, systematisch gerechtfertigt, fixirt werden.

„Wer mit Einzelnen viel genießt und duldet, empfindet Theilnahme für Einzelne, wer mit einer größeren Gesellschaft, abgesehen von den Individuen, einerlei Lust und Unlust hat, der interessirt sich für sie als für eine mystische Person. Dem Schicksal gegenüber verwandelt sich das theilnehmende Interesse in eine Besorgniß, welche den eigentlichen Keim des religiösen Interesse enthält. Nur wer sich die Abhängigkeit der menschlichen Dinge zu gestehen geneigt ist, kann Religion haben." (ä. H.)

41. In den Aphorismen zur Philosophie (Kl. philos. Schr. III, 148 — W. I, 570f.) spricht sich Herbart noch so über die Natur als Prinzip der Erziehungslehre aus:

„Moralisten und Pädagogen pflegen immer in der menschlichen Natur 1) den Zug des Organismus — welcher allgemein auf die geistige Ausbildung wirkt; 2) die psychologischen Gesetze, nach welchen die kontinuirlich angehäuften Vorstellungen fortwirken, und welche, mit den Eigenheiten des einzelnen Organismus zusammengenommen, allmählich eine Individualität festsetzen; 3) die Einrichtungen der Vorsehung, nach denen sich der Mensch überhaupt in der Mitte der Dinge und der Gesellschaft entwickeln kann — zu verwechseln und zu vermengen. Ihre Regel: folgt der Natur! ist theils Zutrauen auf die Vorsehung, theils Nachgiebigkeit gegen die Nothwendigkeit. Dahinter aber versteckt sich die Schwäche, welche nicht sehen will, wie vieles durch 1 und 3 unbestimmt bleibt. Nicht weniger verwechseln sie in der Freiheit die überlegte Wahl mit der Wahl des Bessern, und besinnen sich nicht, daß sie nothwendig mit jener auch diese in ihre Gewalt bringen müssen. Zuletzt gehört ihnen die ganze Freiheit mit zur Natur; und unnatürlich scheint ihnen nur das Böse, welches wohl durch Zauberei in die Welt gekommen!"

Vgl. außerdem hierzu das Zitat in der 2. Anmerkung.

42. Die Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 451) enthalten hierzu noch folgende Stelle:

„Für den Unterricht giebt es zwei Ausgangspunkte, Erfahrung und Umgang. Wählt er einen andern Anfang, so hängt das, was er betreibt, in der Luft. Er soll aber Erfahrung und Umgang ergänzen. Es giebt nichts außer der Natur, der Menschheit, und ihrem Verbindungsgliede, der Vorsehung. Hat nun der Unterricht die Erfahrung zur Naturkenntniß erweitert, hat er den Umgang zur Aneignung des allgemeinen Interesse der Menschheit erhöht, hat er beide in der Religion verknüpft: so ist alsdann und nur alsdann dem pädagogischen Zweck Genüge geleistet. Um nun für den Unterricht eine Theorie zu finden, müssen wir zuvörderst die Grenzlinie, die ihn von Erfahrung und Umgang scheidet, verwischen. Denn eben weil diese letztern nur Bruchstücke und immer anders geformte Bruchstücke sind, kann eine zusammenhängende Theorie sich nicht auf sie, noch auf ihr Ergänzungsglied, den Unterricht, einzeln, sondern nur auf das Ganze beziehen, welches sie zusammen ausmachen. Dieses Ganze kann man Welt nennen. Erfahrung, Umgang und Unterricht machen dann zusammen die Darstellung der Welt."

43. An dieser Stelle verdient eine Aeußerung aus dem 1. Erziehungsberichte an Herrn von Steiger angeführt zu werden, die selbstverständlich nur für den Privatunterricht Geltung beanspruchen kann. Sie lautet (W. XI, 5):

„Im ganzen kann, wie es mir scheint, eine Stundenregel nur dazu dienen, daß man nie eine Stunde über der Ungewißheit, was man damit anfangen solle, verliere; zu ängstliche Befolgung derselben würde nicht nur manchmal außerordentlichen, gerade jetzt nöthigen oder zweckmäßigen Beschäftigungen in den Weg treten, sondern auch verursachen, daß die Zöglinge eben so präzis würden endigen wollen, als der Lehrer anfing, und daß ihre Aufmerksamkeit auf den Glockenschlag ihm nicht erlauben würde, den Unterricht des Zusammenhangs wegen über die Zeit zu verlängern."

44. Die Auseinandersetzung der letzten sieben Zeilen entspricht den S. 38f. erörterten Begriffen: Klarheit, Assoziation, System und Methode. Es entspricht nämlich das Anziehen und Abstoßen der Eindrücke der Assoziation, das Anstaunen und Nichtbeachten des Neuen dem Gegentheile der Klarheit, das Hervorheben der Hauptpunkte dem Systeme und das Verfolgen der gefundenen Spur der Methode. — In der „kurzen Encyklopädie der Philosophie", 2. Abschn., 1. Kap. (W. II, 224) erläutert Herbart jene Begriffe noch an folgendem konkreten Beispiele:

„Wollte jemand nach Anleitung dieser Begriffsreihe Philosophie lehren, so müßte er zuerst die Gegenstände der philosophischen Betrachtung auseinander legen und sie — so weit das möglich ist — einzeln besehen lassen; denn Klarheit erfodert Entfernung alles dessen, was eins das andre trüben könnte. Dann müßte er es durch einander mischen, um es in mancherlei zufällige Verbindungen zu bringen, so lange bis es dem Zuhörer zu Gebote stünde, ohne Beschwerde von jedem Punkte zum andern überzugehen, und besonders bis der Zuhörer sicher wäre, nicht mehr eins über dem andern ganz aus den Augen zu verlieren. Nun erst würde der systematische Vortrag eintreten, und auch nun erst in seinem Werthe als Anordnung und Feststellung des Schwankenden erkannt werden, — doch aber noch nicht völlig geprüft sein, bis endlich die Methode hinzukäme, welche jedem Gliede des Systems die Nothwendigkeit seiner Stellung nachwiese."

45. Man muß sich bei dieser Bemerkung in die Stimmung jener Zeit versetzen, wo Napoleons Gestirn immer höher und höher stieg und sein eiserner Tritt einen Staat um den andern zu Boden warf, wo der Grund der hereingebrochenen Unfälle von dem einen hier, von dem andern da gesucht ward, wo man die Wissenschaft schalt, die Aufklärung verdammte und mißvergnügt die Blicke zurücklenkte auf die Vergangenheit, — wo selbst Fichte („Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters") seine Zeit „das Weltalter der vollendeten Sündhaftigkeit" nannte, — wo aber auch wieder, wie Herbart im Anfange des letzten Absatzes von S. 48 bemerkt, „die gescheuchten Hoffnungen" endlich sich „in den Schoß der Jugend" retteten, „welcher der Schoß der Zukunft ist", — wie das abermals Fichte mit seinen im Winter von 1807—8 zu Berlin gehaltenen „Reden an die deutsche Nation" beweist.

46. Wörtlich: „Was zuerst, was darnach, was zuletzt ich auswähle?" Homer, Odyssee IX, 14.

47. Aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 451) schalten wir hierzu Folgendes ein:

„Es giebt eine Breite und eine Länge des Unterrichts durch das, was neben einander und was nacheinander gelehrt werden soll. Die Breite des Unterrichts wird kleiner sein müssen, als die Länge, die sich durch mehrere Jahre durchzieht. Aber es giebt nur zwei Hauptfäden, die nach beiden Richtungen lange fortgesponnen werden können und sollen; Kenntniß der Natur und der Menschheit. Sprachen sind nur Handwerkszeuge."

48. Den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 462) entlehnen wir zu obigen Bemerkungen über die Entstehung der Religion und ihre Behandlung im ersten Kindesalter noch folgende zwei Stellen:

„Religion entsteht aus dem Gefühl der Abhängigkeit aller Menschen und der Natur von einem höheren, von dem höchsten Wesen; ist diese Demuth, dieser Grundzug aller Frömmigkeit, nicht vorhanden, so wird metaphysisch sowohl als moralisch vergeblich gelehrt und gepredigt werden."

Und die andere:

„Gewiß kommt die Gottesfurcht aus der Angst und Gefahr, wo Verbrechen und Hilflosigkeit häufig sind, aber doch nur bei den Alten und Eingeschreckten, nicht bei Kindern. Den Kindern wird offenbar die Religion gegeben, wenn sie auch nachher den Stoff in eignem Glauben verarbeiten. Man darf aber so schließen: wenn ohne Beweise, überhaupt ohne viel künstliche Vorkehrungen Religion sich sehr natürlich im Innern erzeugt, so braucht nicht viel dazu gegeben zu werden, aber es muß viel beobachtet werden, ob das, was sich im Innern macht, auch sittlichen Gehalt hat."

49. Mit Willmanns Ausgabe von Herbarts „Pädag. Schriften in chronologischer Reihenfolge" ꝛc. Bd. I, S. 406 haben wir den in der Originalausgabe S. 173, wie in dem Abdrucke der sämtlichen Werke von Hartenstein

(X, 67) stehenden Ausdruck „Bestimmungsstufen" mit Besinnungsstufen vertauscht, da er sonst keinen Sinn giebt.

50. Ueber das Merken ist noch Folgendes aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 453) anzufügen:

„Aufmerksamkeit. Abstrahiren wir vom Willen aufzumerken! — Das Merken von selbst liegt unmittelbar in der Intension des Gegebenen; folglich, bei schon sehr gefüllter Seele in der Summe der alten und neuen Intension. Fehlt die alte, und die neue ist für sich nicht stark genug, — wird das Neue gleich so wie es kommt von andern Vorstellungen zu Boden geschlagen, so schwindet das Merken. Hier hängt vieles ab vom Grade der Ausschließung, vom blinden Druck, von der schon früherhin angewachsenen Ausschließungssumme (z. B. am Ende einer Lehrstunde), — am meisten aber von dem Verwandten, was in der Tiefe des Gemüths entweder liegt oder fehlt. Vielseitige Ausbildung erfordert vollständige Elementarbildung."

Ferner gehört hierher die Auseinandersetzung über diesen Punkt in dem „Lehrbuch zur Psychologie", 3. Theil, 2. Abschn., 4. Kap., §. 213 (W. V, 147 f.), ein Paragraph, von dem Herbart daselbst anmerkungsweise ausdrücklich sagt, daß das 2. Kapitel des 2. Theils in der Allgem. Pädagogik „mit den hier aufgestellten Sätzen verglichen und erläutert werden" müsse. Es heißt dort:

„Von dem Phantasiren und Denken eines Menschen hängt ab sein Anschauen und Merken, überhaupt sein Interesse. Jeder Mensch hat seine eigene Welt, auch bei gleicher Umgebung.

„Die Aufmerksamkeit ist theils unwillkürlich und passiv, theils willkürlich und aktiv.... Die erstere hat ihren Grund zum Theil in der augenblicklichen Lage des Geistes während des Merkens; anderntheils wird sie bestimmt durch die älteren Vorstellungen, welche das Gemerkte reproduzirt.

„a) Bei der Geisteslage während des Merkens kommen vier Umstände in Betracht: Die Stärke des Eindruckes, die Frische der Empfänglichkeit, der Grad des Gegensatzes gegen schon im Bewußtsein vorhandene Vorstellungen, und der Grad des mehr oder minder zuvor beschäftigten Gemüthes."

„b) Was die Mitwirkung älterer reproduzirter Verstellungen anlangt, so können dieselben sowohl durch ein Zuviel, als durch ein Zuwenig dem unwillkürlichen Merken ungünstig sein, indem in beiden Fällen es dem Neuaufgefaßten unmöglich wird, die Gemüthslage nach sich zu bestimmen. Findet nämlich das Neue nichts Altes, oder dessen zu wenig vor, mit dem es sich verbinden könnte, so ist es für sich allein meistens zu schwach, um nicht von andern Vorstellungen erstickt zu werden, die sich schon mehr gesammelt und verbunden haben. Tritt aber des gleichartigen Alten zu viel hervor, so schwächt es die Empfänglichkeit für das Neue. Dagegen wird das Merken hauptsächlich durch zwei Umstände begünstigt, erstlich, wenn es mit dem Alten kontrastirt, wobei die Reproduktion stark genug zur Anknüpfung ist, ohne durch ein Uebermaß der Empfänglichkeit bedeutend zu schaden; — zweitens, wenn durch das Neue eine Entwickelung älterer Vorstellungen befördert wird, wornach dieselben ohnehin schon strebten. In diesem Falle stiftet es neue Verbindungen, indem es zugleich eine Begierde befriedigt, oder doch ein angenehmes Gefühl hervorbringt. Das geschieht besonders bei zuvor erregter Erwartung."

Außerdem sind hierzu die §§ 72—77 im Umriß der pädag. Vorlesungen, sowie namentlich der 33. von den Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik im 2. Bande unserer Ausgabe zu vergleichen.

51. In der Schrift: „Mein Streit mit der Modephilosophie" (W. XII, 243), erklärte Herbart die als Resultat aufgestellten Schlagworte dahin:

„Die Worte: zeigen, verknüpfen, lehren, philosophiren, beziehen sich auf Klarheit, Assoziation, System, Methode, welche im ersten Kapitel entwickelt

waren. Die Worte: anschaulich, kontinuirlich, erhebend und in die Wirklichkeit eingreifend, sind hier Zeichen der vier Begriffe: Merken, Erwarten, Fordern, Handeln, welche im zweiten Kapitel ihre Stelle gefunden hatten." (Vgl. Anm. 44).

52. Wie wenig sich Herbart schämte, selbst als Lehrer seine Unkenntniß in dem einen und dem andern einzugestehen und mit seinem Zöglinge zugleich noch zu lernen, geht aus verschiedenen Stellen seiner Berichte an Herrn von Steiger hervor. Wir heben hier folgende aus dem 1. Berichte aus (W. XI, 6):

„Er (Ludwig) verspricht sich jetzt Nutzen von der Mathematik und findet Freude an den Naturwissenschaften. Trotz des vielen Mißlingens experimentirt er doch für sich, und fordert mich dazu auf. Daß ich dabei nicht auch in den Handgriffen sein Lehrer sein kann, dafür hoffe ich Nachsicht; denn ich hatte nicht, wie er, das seltene Glück, mir diese Geschicklichkeit in meiner Jugend erwerben zu können."

Und bald darauf (W. XI, 7):

„Ludwig hat mir angelegentlich den Wunsch geäußert, diesen Winter an Hrn. Pfarrer W.'s Vorlesungen über die Naturgeschichte Theil zu nehmen, und ich würde mich außerordentlich freuen, wenn sich Ihnen dieser Wunsch so wie mir empfehlen könnte. Ich wüßte nichts, was seiner Fassungskraft jetzt so vorzüglich, ja beinahe einzig angemessen wäre, als die Naturwissenschaften. Ich kann mir eben so wenig in seinem ganzen künftigen Leben einen Zeitpunkt denken, wo sie so sehr seine Hauptbeschäftigung sein dürften, als eben das nächste Jahr. Jetzt ist er noch frei von allen den Verhältnissen, die ihn bald von der Natur ab zu den Menschen hinüber ziehen werden. Jetzt ist er gerade mit der Mathematik und Chemie beschäftigt, die durch ihre enge Verbindung mit den übrigen Naturwissenschaften denselben höheres Interesse geben, und es von ihnen empfangen. Was bei weitem am meisten Gewicht hat, — jetzt wünscht er es. Dieser Wunsch dürfte, wenn er jetzt nicht festgehalten wird, künftig eben so wenig wiederkehren, als die Lust, mit der Ludwig in Karl's Alter den Homer gelesen haben würde. Eigene traurige Erfahrung läßt es mich täglich bedauern, daß man in meiner Jugend auf solche Wünsche so wenig Rücksicht nahm. — Mir würde es sehr lieb sein, aus Ludwig's Lehrer sein Mitschüler zu werden. Mein Beispiel dürfte hierin wenigstens eben so viel werth sein, als mein Unterricht."

Ferner möge im Anschlusse hieran noch folgende Stelle aus dem 2. (eigentlich 4.) Berichte einen Platz finden (W. XI, 25):

„Den Hauptvortheil beim Unterricht glaube ich nicht etwa in einer künstlich erleichternden, die Schwierigkeiten umgehenden Lehrart zu finden; diese bildet kein wahres Nachdenken und keine kräftigen Menschen; und gegen den Ueberdruß, den gar zu große Schwierigkeiten drohen, habe ich bei Karl und Rudolf noch immer das Mittel sich bewähren sehen, durch verdoppelte Anstrengung die Freude des Gelingens erobern zu lassen. Vielmehr scheint mir darin jener Hauptvortheil zu bestehen, wenn das eigne Interesse des Lehrers den jedesmaligen Gegenständen des Unterrichts immer recht nahe bleiben kann. Die Sorgfalt, die Gegenwart der Gedanken, die Lebhaftigkeit und Wärme, die mit denselben unwillkürlich kommt und geht, läßt sich schwerlich durch den guten Willen ersetzen. Deswegen suche ich meine eigenen Arbeiten so viel möglich so einzurichten, daß die Wissenschaften, welche jedesmal die Hauptarbeiten der Zöglinge sind, auch mich selbst vorzugsweise beschäftigen. Deswegen trieb ich bisher am meisten Mathematik, und denke darin noch so lange fortzufahren, als sie den Hauptgegenstand meines Unterrichts ausmacht. Nachher hoffe ich meine Zeit großentheils der Geschichte und besonders den alten Schriftstellern widmen zu können. Manches, dessen Ihre Söhne noch längerhin nicht bedürfen, verschiebe ich auch für mich in noch spätere Zeiten. Auf die Möglichkeit eines solchen Zusammenhangs unserer Arbeiten gründet sich hauptsächlich meine Hoffnung, daß ich ihnen eine längere Reihe von Jahren hindurch werde nützlich

sein können. Es schadet vielleicht noch mehr beim Lehrer als beim Schüler, wenn seine Aufmerksamkeit sich außer den Stunden auf ganz fremde Dinge richtet und so beständig hin- und hergerissen wird. Meine Forderungen an mich selbst werden dabei immer steigen, sich immer auf mehrere Rücksichten ausdehnen müssen. Jemehr eigne Kraft mit den zunehmenden Jahren in den jungen Leuten sich entwickelt, desto eher können sie sich selbst unterrichten, desto eher aber auch unter der unendlichen Menge von Gegenständen des Wissens unzeitig wählen, desto leichter, weiter und trauriger kann jene Kraft sich verirren oder im blinden unruhigen Umhergreifen sich ermüden und verzehren, desto wichtiger wird also ein verständiger Rath, ein Wink zur rechten Zeit. Jemehr der Lehrer sich in den täglichen Gesellschafter verwandelt, desto mehr liegt daran, daß er sich nicht erschöpft habe, daß diese Gesellschaft noch immer eine Quelle von neuer Belehrung, besonders zu jedem Guten und Schönen neue Stärkung sein könne; — mit einem Wort, daß der Lehrer nicht ein Buch oder eine Kompilation aus Büchern, sondern ein gebildeter Mensch sei."

Ueber die an den Lehrer zu stellenden Ansprüche endlich äußert er im 4. (eigentlich 3.) Berichte (W. XI, 40f.):

„Unsere neuesten Erziehungsschriften schrecken den, welchen sie belehren wollen, durch eine solche Menge von Pflichten, fordern neben der Vorbereitung auf den Unterricht so viel Aufsicht, Leitung, so viel immer gleichen Frohsinn, so viel Sorge für eigene Sittlichkeit, eignen Fortschritt in Kenntnissen, und mit der wachsenden Kultur der Zeit, so viel Theilnahme am häuslichen Zirkel und selbst am Umgange mit der äußern Welt, daß der Trost: man dürfe ruhig sein, wenn man sein Möglichstes gethan, am Ende ungefähr so viel heißt: man möge es ruhig ansehen, von jeder unter den manigfaltigen strengen Forderungen ein klein wenig gethan, von seinen Erziehungsplänen eine unbedeutende Spur eingedrückt zu haben. Daß man so wenig zeigt, wie eins durch das andre geschehen könne, scheint mir ein trauriger Beweis, wie sehr gewöhnlich den Lehrern die Hände gebunden werden, oder wie viel lieber die Menschen gewöhnlich eine undankbare und hoffnungslose Mühe übernehmen, als über die Mittel zu ihren Zwecken nachdenken mögen."

Zu vergleichen sind hierzu die Zitate in der 5. Anmerkung, insbesondere das zweite.

Eine ganz ähnliche Aeußerung wie diese letzte findet sich in dem von Herbart im Januar 1801 verfaßten Aufsatze: „Ideen zu einem pädagogischen Lehrplan für höhere Studien", wo es unter anderem heißt:

„Wirklich sind die neuesten Erziehungsbücher so voll von Vorschriften, was alles und in welchem bunten Stundenwechsel und durch wie unzählig viele Kunstgriffe es gelehrt werden solle, daß nur ein seltener Ueberblick des Lehrers dies Gewebe immer an allen Orten zugleich würde handhaben, — und nur eine noch weit seltnere Fassungsgabe des Lehrlings das, was zu so vielen verschiedenen Zwecken ihm angebildet wird, in den einen einfachen Zweck eines festen, gleichmüthigen, lautern Charakters, aus dem doch seine ganze künftige Geschäftigkeit hervorgehen soll, — würde vereinigen können. Die Manigfaltigkeit erdrückt hier sowohl die Gründlichkeit, — welche eine lange anhaltende Beschäftigung mit Einer Sache erfordert, als die fröhliche Leichtigkeit, — welche sich mit einem gewaltsamen Umhertreiben durch die Fächer des Wissens eben so wenig, als mit der Einförmigkeit ununterbrochener Gedächtnißübungen verträgt." (Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien, S. 278).

Trotz der Aehnlichkeit beider Stellen bezeichnet die letztere gegenüber der frühern doch insofern einen Fortschritt, als Herbart hier die Bildung eines festen lautern Charakters als den einfachen Zweck der Erziehung hinstellt, während er dort von der Pädagogik nur verlangt, daß sie zeige, wie eins durch das andre geschehen könne.

Unter den in beiden Stellen erwähnten „neuesten Erziehungsschriften" begreift Herbart unstreitig — wie aus einer Aeußerung am Ende des 15.

Briefes über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik hervorgeht, — auch das Revisionswerk mit, dessen Herausgeber und Mitarbeiter er übrigens, wie verschiedene Stellen seiner Schriften, unter andern auch eine Bemerkung in der Rezension über Schwarz Erziehungslehre (gegen das Ende hin) bezeugen, hochachtete und werthschätzte. (Vgl. den 2. Bd. dieser Ausgabe).

53. Angefügt sei hier folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 453 ff.):

„Wenn Pestalozzi einmal sagt: „es braucht, daß wir Sprache an das Bewußtsein von Gegenständen ketten, um dasselbe zu einem hohen Grade von Klarheit zu bringen", so ist dies verkehrt. Die Sprache macht nicht klärer, aber sie erleichtert die Verknüpfung. Die Einheit des Namens verbindet (und hält verbunden) die Merkmale sicherer zur Einheit eines Gegenstandes, und die Uebertragung allgemeiner Begriffe, wie auch die Zusammen-Auffassung und Vergleichung mehrerer Gegenstände geschehen bestimmter. Die Kombinationen der **schon kombinirten** Komplexionen sind vor der Verwirrung gesichert, die entstehen würde, wenn die Komplexionen in ihre Elemente zerfielen. So setzt man eine verwickelte Funktion von x = y, und wieder eine verwickelte Funktion dieses y = z; so setzt man auch statt der unbekannten Größe ein Zeichen, um ihre Relationen bequem zu durchlaufen und daraus sie selbst zu finden. So sind Worte, sowohl algebraisch, als analytisch, hilfreich, um dasjenige, was unter die Schwellen des Bewußtseins hinabsinken muß, damit oberhalb Platz werde, wenigstens an einem Faden zu versenken, an dem es sich jeden Augenblick wieder hervorziehen läßt. — Auch zerfället die Sprache, oder vielmehr hält zerfället die Merkmale und Theile, die sonst in ihre Einheit zu leicht wieder zusammen fließen würden. Dadurch erleichtert sie wieder die Besichtigung des Einzelnen.

„Im Schreiben, im Sprechen drücken wir durch die Gestalt der Perioden die Gestalt der Zusammenfügungen unserer Gedanken aus. Die Hauptverbindung, die des Subjekts und Prädikats, verknüpft selten einfache Elemente, gewöhnlich Zusammensetzungen von Zusammensetzungen in sehr vielfachem Grade; die Periode umfaßt also eine sehr große Menge einander untergeordneter Verbindungen. Sich gut ausdrücken ist eine schwere Kunst, die zwar wohl nicht ganz in der Zusammenfügung der Kombinationen besteht, aber doch von ihr vollendet wird. Wir lernen sie durch lange Uebung. Aber sollte man denn nicht eine Methode dafür aufsuchen?

„Hier wäre nicht von der bloßen grammatischen Konstruktion die Rede; die Wortfügung geschieht in allen geschmeidigen Sprachen nach dem Sinne und nicht nach einer allgemein bestimmten Ordnung der partes orationis. Aber niemand kann sich über Dinge, die er nicht geläufig durchdenkt, gut ausdrücken. Von Dingen, die den Kindern bekannt sind, geht ohne Frage auch der Sprachunterricht aus. Dann aber müßte er sich zu einer Allgemeinheit erheben, die als bloß formal, von möglichen Gegenständen und deren Kenntniß oder Unkenntniß nicht mehr abhinge.

„Uebrigens ist bei Pestalozzi die Sprache anfangs das zu Lehrende, der Zweck des Unterrichts; später wird sie Mittel für allerlei geistige Ausbildung. Da sollten denn im Grunde diese Arten der Ausbildung selbst betrachtet und für jede die anpassende Lehrmethode gesucht werden. Aber der Unterricht sucht viel auf einmal zu leisten; daher sind ihm die allgemein wirkenden Mittel die Hauptsache und das Detail der Zwecke überläßt er geschickter Anwendung; so, wie der Mathematiker immer die allgemeinsten Formeln sucht.

„Wenn man denn also vom Mittel ausgehen muß, so ist die in ihm selbst gegründete Möglichkeit seines Gebrauchs das Erste, was man erforschen, durchlaufen, methodisch im Unterricht darreichen muß. So angesehn, und das ist der eigentliche Charakter des Unterrichts, ist er Vorbereitung auf künftige Angelegenheiten; er opfert also die Gegenwart der Zukunft auf, und das ent-

schuldigt die Noth. Da kommt es denn zuerst darauf an, daß er der Noth auch wirklich abhelfe, daß er sich der Zukunft so nützlich als möglich mache. Dies kann er nur durch Allgemeinheit, und so ist sie sein erstes Gesetz. Auch ist sie ein großer Gewinn für die Zeit während des Unterrichts, dadurch, daß so der betäubenden Masse weniger wird. Wollte man ganz im Detail lehren, so würde eins das andre vernichten. — Aber man kann nur vom Einzelnen ins Allgemeine sich erheben; und um das Allgemeine zu brauchen, muß man wieder ins Detail herunter." — —

54. Aus dieser Stelle und aus anderen Aeußerungen, wie die: daß die Sprache eine offenbare Last, die Sprachen nur Handwerkszeuge seien (s. Anm. 47), hat man Herbart vielfach den Vorwurf gemacht, daß er das Sprachstudium unterschätzt habe. Daß die Sprache eine Last sei, kann nur im Sinne des gegenwärtigen Erlernens einer Sprache, im Gegensatze zur Zeit der wirklichen Sprachschöpfung, verstanden werden. Die Sprache fügt zu der ursprünglichen Anschauung oder Vorstellung noch ein besonderes Merkmal, den durch die Sprachorgane hervorgebrachten Laut, das Wort hinzu. Zur Zeit der Sprachschöpfung nun entsprach dieser Laut mit Nothwendigkeit der Anschauung, insofern er aus dieser ein besonders hervortretendes Merkmal heraushob und dieselbe dadurch sprachlich fixirte, wie wir denn im Vater den Ernährer, in der Mutter die Gebärerin, im Sohn den Erzeugten, im Rosse das Wiehernde ꝛc. haben. Dieser Vorgang wiederholt sich noch heute in der zuweilen ganz eigenartigen Sprachschöpfung kleiner Kinder, die z. B. die Kuh „Muh", den Hund „Wauwau", die Katze „Miau", die Thätigkeit des Essens mit dem durch die Lippenartikulation hervorgerufenen Merkmale „pappen" nennen. Die Sprachwissenschaft bezeichnet eine derartige Verbindung von Laut und Anschauung als innere Sprachform. Verschwindet diese innere Sprachform im Laufe der Zeit aus dem Bewußtsein, so daß man nicht mehr weiß, warum ein Ding gerade so und nicht anders heißt, so sinkt das Wort zu einem bloß konventionellen Zeichen der Anschauung herab, es verbindet sich das dem sprechen lernenden Kinde zu einer Anschauung gegebene und vorgesprochene Wort nicht mehr mit innerer Nothwendigkeit mit dieser Anschauung, sondern nur auf dem Wege des psychisch-organischen Prozesses der Assoziation und Reproduktion, so daß also das der Anschauung angehängte Wort für dieselbe wirklich als eine, wenn auch unvermeidliche Last bezeichnet werden darf, um so mehr, je mehr beim Lernen verschiedener Sprachen einer und derselben Anschauung verschiedene sprachliche Bezeichnungen angehängt werden. (Vgl. Karl Richter, Der Anschauungsunterricht in der Elementarklasse. 2. Aufl. 1875. S. 34ff. und S. 90ff.) — Da man aber fremde Sprachen in letzter Linie nicht um ihrer selbst willen lernt, sondern um sich den in ihnen niedergelegten bildenden Stoff anzueignen, so sind sie in der That nur Werkzeuge für die Bildung, mit denen man diejenigen recht sehr verschonen sollte, die wegen Mangels an Zeit oder Befähigung nicht einmal zur Herrschaft über die Formen, geschweige zur Aneignung und zum Genusse der in ihnen niedergelegten geistigen Schätze gelangen. Jene Aeußerungen können also Herbart kaum als Unterschätzung des Sprachstudiums ausgelegt werden, zumal er den bildenden Einfluß desselben auf die Vertiefung der Begriffe ꝛc. rückhaltlos anerkannte. (Vgl. Umriß pädag. Vorlesungen §. 87 und 135).

55. Aus dem Umstande, daß die Zeichen den Kindern zunächst Sachen sind, erklärt Herbart sehr richtig auch die mangelhafte Anfertigung guter schriftlicher Aufsätze in folgender Stelle der Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 455):

„Warum können die jungen Leute keinen guten schriftlichen Aufsatz machen? Weil sie stets nur vorgeschriebene Reihen auswendig lernten, oder nach vorgezeichneter Form dieselben verknüpften, oder darin einschalteten. Nun sollen sie die Vorstellungen steigen lassen. Aber welche? Allgemeine Begriffe oder histo-

rische Gegenstände. Aber sie kleben am Einzelnen und am Gegenwärtigen. Wollen sie darüber hinaus, so haben sie keine ablaufenden Reihen, oder dieselben gerathen ins Stocken. Besonders indem das Ablaufen sich Sprache aneignen soll; wobei die Sprachform ihnen zur Sache wird. Ihnen ist alles geistige Eigenthum noch individuell. Der Verstand fehlt, der sich nach der Qualität des Gedachten richtet."

Man vergleiche über schriftliche Aufsätze außerdem den Abschnitt über Lehrpläne, und im Umriß pädag. Vorles. §. 123 f.

56. Hierzu ist noch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 453) zu vergleichen:

„Pestalozzi will, die Sprachtöne sollen kombinatorisch aus ihren einfachsten Elementen allmählich zusammengesetzt, dem Kinde gelehrt werden. Also Methode schon fürs kleinste Kind! Dies ist sehr gegründet. Dem allerkleinsten Kinde sind die Elementartöne gerade so interessant als faßlich; dem schon sprechenden Kinde, das die Hilfe der allmählichen Zusammensetzung der Sprachtöne entbehrt hatte, wird jetzt, da es buchstabiren soll, die Auflösung der schon zusammengefaßten ganzen Worte in ihren nichtsbedeutenden Elementen unerträglich."

57. Ueber die hier berührten Philosopheme sei Folgendes bemerkt:

Nach Platos Ideenlehre sind die Ideen schöpferische Wesenheiten, welche den wirklichen Erscheinungen, den Qualitäten der Dinge gleichsam zu Grunde liegen, in ihnen aber nie zu vollkommenem Ausdruck kommen; sie sind allein das wahrhaft Seiende, das Reelle, an dem das Wirkliche, die wahrnehmbaren Eigenschaften nur Theil haben, so daß wir eigentlich nur die Schatten des wahrhaft Seienden unmittelbar wahrnehmen. Wer nun die Qualitäten der gleichen Art zusammenzufassen und von denen einer andern Art zu unterscheiden vermag, der bemerkt eine Idee durch viele, indem diese vielen (jede als eins) äußerlich getrennten doch wieder in eins verbunden, durch eine Idee umfaßt werden. Auf die Dinge selbst und ihre Existenz wird also gar nicht weiter reflektirt. — Nach Kant vermögen wir nur die Erscheinungen der Dinge, nicht aber die Dinge an sich, ihr eigentliches Wesen zu erkennen; wir vermögen nur zu sagen, wie uns die Dinge erscheinen, wie sie, durch unsere eigenen subjektiven Zuthaten verarbeitet und umgeformt, als Reflex vor unser Bewußtsein treten, nicht wie sie wirklich, rein und unvermischt sind.

Fichte suchte durch seine Lehre vom Ich den nicht zu vereinigenden Gegensatz in der Annahme zweier verschiedener Erkenntnißquellen, einer in unserer eigenen geistigen Natur, und einer außer uns in der Einwirkung der Dinge liegenden, dadurch aufzuheben, daß er jede auf der Annahme eines äußern Einflusses beruhende Erklärung unseres Wissens zurückwies und erklärte: der Mensch (das Ich) hat zunächst ein Bewußtsein von sich selbst, stellt sich sein eigenes Bild als Objekt gegenüber (das Ich setzt sich selbst), womit aber gleichzeitig und untrennbar verbunden ist, daß er sein Selbst jedem andern entgegensetzt (das Ich setzt sich ein Nichtich), durch das es bestimmt und modifizirt wird, wobei es sich zugleich seines Denkens bewußt bleibt; indem das vorher als leeres Bewußtsein (reines Ich) gedachte Vermögen des Wissens eine Bestimmung (die Vorstellung eines Nichtich) aufnimmt, erkennt es in dieser innern Selbstbestimmung nur seine eigene Vorstellung, nur eine Modifikation seiner selbst, so daß demnach alles, was wir von den Dingen außer uns wissen, selbst deren Existenz, nur Gedachtes, von dem eigenen Ich Gedachtes ist. Schelling dagegen hebt in seiner Identitätsphilosophie den Gegensatz von Denken und Sein, von Idealem und Realem, von Subjekt und Objekt dadurch auf, daß er behauptet, nichts sei weder bloß Objekt, noch bloß Subjekt, sondern beides sei in allen Dingen vereinigt, nur in verschiedenen Mischungen, so daß in endlichen Dingen bald das eine, bald das andere überwiege, im Unendlichen, Absoluten (Gott) aber Subjekt und Objekt völlig einerlei sind. Demnach fallen Ich und

Nichtich, Objekt und Subjekt, Geist und Außending vollkommen zusammen, gehen in der Ichheit auf, sind identisch.

Herbart meint nun mit der angemerkten Stelle Folgendes: Der Knabe fängt wohl an zu abstrahiren, die Eigenschaften und Qualitäten der Dinge nach ihrer Gleichartigkeit zusammenzufassen und von den Dingen selbst zu sondern, aber ohne sie als Reelles, als die Erscheinungsform allgemeiner Ideen aufzufassen, oder auch bei der Veränderlichkeit der verschiedenen Merkmale der Dinge nach dem eigentlichen Sein, dem wahren Wesen dieser Dinge zu fragen, noch auch sich darum zu kümmern, wie eigentlich die Auffassung dieser Dinge in unserem Geiste sich vollzieht. Und er soll das auch nicht; er soll vorerst unbefangen sich den äußern Eindrücken hingeben und wirkliche Erfahrungsthatsachen sammeln, bis er endlich „auf die elastische Stelle kommt", wo er sich der Gegensätze bewußt wird, welche zwischen Sein und Werden, zwischen Vielheit der Eigenschaften und Einheit des Dinges bestehen, und deren Vereinigung und Lösung die Philosophen aller Zeiten zu ihren Theorien geführt haben.

58. Ueber den Satz: „Das Wirkliche nicht in der Mitte des Möglichen zu fassen wissen" sei nach Herbarts „Psychologie als Wissenschaft" 2. Theil, 3. Kap. §. 139 (W. VI, 260ff.) Folgendes bemerkt:

„Uns allen ist jede Sache eine trübe Masse ihrer Merkmale", d. h. jedes Ding ist uns der Inbegriff verschiedener sinnlich erkennbarer Eigenschaften, einer bestimmten Farbe, Schwere, Härte, eines bestimmten Klanges, Geruches, Geschmackes ꝛc. Und da wir ein Ding immer mit denselben Eigenschaften behaftet wahrnehmen, so gewöhnen wir uns leicht, dieselben als nothwendig zu diesem Dinge gehörig zu betrachten; wir setzen blind in dem Dinge ein gewisses Etwas voraus, daß jene Eigenschaften zu einer Einheit zusammenhält; wir fragen uns auch nicht weiter, ob nicht auch — was in der That denkbar ist — eine Vereinigung ganz anderer Eigenschaften in demselben Dinge möglich sei, weil wir eben nur eine bestimmte Vereinigung solcher Eigenschaften in diesem Dinge wirklich vorgefunden haben — das Ding ist uns noch „eine trübe Masse seiner Merkmale." Indem wir aber die eine Eigenschaft eines Dinges, z. B. die Farbe, auch an anderen Dingen wiederfinden und von denselben abstrahiren, und indem wir ferner die gleichartigen Eigenschaften wissenschaftlich ordnen und in bestimmte Reihen, wie Tonreihe, Härteskala, Farbentabelle ꝛc. bringen, wird jedem der Merkmale eines Dinges „in dem qualitativen Kontinuum, wozu es gehört", d. h. also in der Tonreihe, der Härteskala ꝛc., sein bestimmter Platz angewiesen. Dadurch zerfällt aber das Ding in seine einzelnen Merkmale, „deren jedes in einem andern qualitativen Kontinuum wiedergefunden wird"; denn da z. B. das Gold seine bestimmte Farbe und Schwere, seinen bestimmten Glanz und Härtegrad, seinen bestimmten Grad der Dehnbarkeit und Schmelzbarkeit ꝛc. besitzt, so gehört es mit jeder dieser Eigenschaften einer anderen jener Reihen und Skalen an, es tritt in „Unterordnung unter jedes seiner Merkmale." „Hieran knüpft sich der wichtige Umstand, daß die Merkmale als zufällig beisammen erkannt werden, als ein Aggregat, welches wohl auch anders sich hätte denken lassen. Unter den verschiedenen Graden der spezifischen Schwere konnte wohl ein anderer mit den übrigen Eigenschaften des Goldes verbunden sein; auch bieten sich andere Grade von Dehnbarkeit, Schmelzbarkeit ꝛc. dar, außer den bestimmten, welche nun eben in der Erfahrungskenntniß des Goldes sich zeigen. Indem die ganzen qualitativen Kontinuen" (also die ganze Reihe der Töne, der Farben, der Härtegrade ꝛc.), „oder doch größere Strecken derselben vor Augen liegen, erblickt man das wirkliche Ding in der Mitte anderer Möglichkeiten; und hiemit fängt die Erfahrung an, ihren Charakter der Zufälligkeit zu enthüllen." (W. VI, 263).

59. Ueber handwerksmäßig-passives Lernen und das Lernen beim gelehrten Unterricht findet sich in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 452) noch folgende Stelle:

„Arbeit und Unterricht. Ein großer Unterschied ist zwischen dem Lernen des Handwerkers, und demjenigen beim gelehrten Unterricht. Letzterer macht den Menschen sehr lange Zeit hindurch solchergestalt passiv, daß hier in der Untersuchung überall die Frage vorherrschen muß: was wird als Reaktion auf die beständige Einwirkung des Lehrers im Zögling erfolgen? Das ist die echt pädagogische Frage. Hingegen der Handwerker drückt mehr persönlich. Das Lernen geht da meist im Kopfe des Lehrlings vor; da er die einzelnen Handgriffe leicht vollbringen kann und es nur darauf ankommt, ihm deren Reihenfolge und Effekte zu zeigen."

60. „Daher, sofern es nicht wesentlich schadet, — geben und verlangen wir dagegen auch Erlaubniß."

Ueber die Leichtigkeit des Unterrichts sei hier noch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 451 f.) angeführt:

„Zur Bestimmung des Charakters gehört erstlich ein Gedankenkreis; sodann ein gelingendes Handeln. Also auch ein gelingender Unterricht. Deshalb darf der Unterricht nicht zu schwer sein, dem Zögling keine Thränen kosten, die Hoffnung des Gelingens nicht schwinden lassen. Höchst wichtig ist dabei, daß nur das Ganze des Gefühls in Betracht kommt. Die Basedow'sche Methode war spielend, die Pestalozzi'sche ist schwer, aber so, daß sie in demselben Augenblicke die Schwierigkeiten durch richtige Folge der Gegenstände auch überwindet. Leichter darf der Unterricht nicht sein oder empfunden werden, als die äußeren Gegenstände, die von selbst den Knaben reizen seine Kräfte zu üben."

Vgl. hierzu das dritte Zitat in der Anm. 52, und §. 99 des Umrisses pädagogischer Vorlesungen.

61. Pestalozzi wollte bekanntlich in seinem Buche der Mütter die ersten Anschauungs- und Sprechübungen an den kindlichen Körper geknüpft wissen, was längst als ein Irrthum erkannt worden ist, da dem Kinde der eigene Leib noch nicht objektiv genug ist, um zu jenen Uebungen sich zu eignen; Niemeyer dagegen hielt sich in seinen Verstandesübungen (Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts, 9. Aufl. §. 30—38, S. 58 ff.) an seine norddeutschen Vorgänger: Rochow, Basedow, Salzmann u. a. Vgl. Salzmann, Ameisenbüchlein S. 43 ff. und Anm. 7 der 1., oder S. 41 ff. und Anm. 9 der 2. Ausgabe der „Pädag. Bibl." Desgl. Karl Richter, der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. 2. Aufl. 1875. S. 112 f.

62. Die Definitionen per proximum et differentiam specificam dienen dazu, einen Begriff deutlich zu machen, d. h. seinen Inhalt durch Angabe seiner Gattung (genus) und seiner Artunterschiede (differentia) vollständig darzulegen; ausreichend ist schon, die nächsthöhere Gattung (genus proximum) und den eigenthümlichen Artunterschied (differentia specifica) des zu erklärenden Begriffes anzugeben, z. B.: ein Quadrat ist ein Viereck, welches lauter gleiche Seiten und lauter rechte Winkel hat. Da aber, wie Herbart weiter bemerkt, nicht bloß die angegebene Gattung (Viereck), sondern auch der Artunterschied (gleiche Seiten, rechte Winkel) für sich genommen wieder höhere Gattungen samt Artunterschieden enthalten, also abermals in diese auseinandergelegt werden können, so löst zuletzt die Sacherklärung den Begriff in eine Komplexion von einfachen Merkmalen auf, die alle ihm zukommen. So können z. B. in der Erklärung des Begriffes Quadrat der Gattungsbegriff Viereck und die ebenfalls als Gattungsbegriffe angesehenen Artunterschiede: gleiche Seiten und rechte Winkel wiederum erklärt werden, so daß in der Erklärung vom Quadrat immer mehr in ihm enthaltene einfache Merkmale auftreten.

63. Hierzu fügen wir noch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 456):

„Bildung des Denkens. Die Köpfe der Schüler werden so gewöhnt ans Lernen dessen, was ihnen historisch neu ist, an die Mühe des Memorirens,

daß im Augenblick des Begreifens (mathematischer, philosophischer Sätze) sie nichts zu lernen glauben, also auch kaum der Mühe werth achten, das Begriffene festzuhalten. Hier geht es ihnen wie den Studenten, die in der praktischen Philosophie oder Pädagogik alles schon zu wissen meinen. Es kommt hier bisweilen darauf an, die Dinge scheinbar schwer zu machen. Aber es kommt auch sehr wesentlich darauf an, selbst bekannte Begriffe gehörig abzugrenzen und dann in geordnete Reihen zu legen. Analytischer Unterricht! Sonst findet sich immer am Ende, daß die Begriffe so leicht nicht waren als sie schienen; es findet sich arge Konfusion in den ersten Grundbegriffen."

64. Vgl. Anm. 57. — Ueber die Kombination, die auch für die Wiederholung von Wichtigkeit ist, insofern sie ihr das Langweilige und Ermüdende nimmt, ist hier noch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 461) anzufügen:

„Kombination kommt vor im Eins und Eins, im Einmal Eins, im ABC der Anschauung, in der Grammatik — in der Naturgeschichte, Chemie, Mathematik, Logik — oder vielmehr geradezu in allen Wissenschaften. Allenthalben ist sie das Leichteste und das am meisten Uebersehene. Dem Pädagogen ist sie unendlich wichtig, schon wegen der Anleitung zu abgeänderten Darstellungen des nämlichen Gegenstandes. Man sollte vielmehr laut vorsagen, wie man thut, und man thut es nicht, um die Einförmigkeit zu vermeiden; welche doch durch leichte kombinatorische Abänderung wegfallen würde."

Außerdem ist darüber noch zu vergleichen Herbarts ABC der Anschauung, 2. Abschnitt, Ende des 5. Kapitels im 2. Bande unserer Ausgabe.

65. Ueber das „treibende Gefühl" zur Spekulation heißt es in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 461f.):

„Im Denken über Natur und Menschheit drängt sich die Kraft des Geistes unvermeidlich zur Metaphysik hin, welche, ähnlich den Urgebirgen — zugleich die weite, tiefe, unsichtbare Grundlage alles menschlichen Dichtens und Trachtens ausmacht, zugleich in einzelnen, schroffen, selten erklommenen Spitzen über alle andern Höhen und Tiefen hinausragt.

„Das Wagstück, zu suchen nach dem Letzten und Festen, worauf der Mensch bauen, nach dem Vortrefflichsten, was er werden und schaffen könne, bedarf mehr als jedes andere einer leitenden Sorgfalt. Nur zu leicht ist ein Gedankengebäude aufgethürmt, dessen Pracht jedem Interesse schmeichelt, dessen Einsturz alle Interessen verwundet und die meisten begräbt. So bricht unter den Trümmern einer mißlungenen Freundschaft das Gefüge des Denkens, der Pläne und Wünsche; und das Herz wird zur Wüste!" (ä. H.)

In ähnlichem Sinne äußert sich Herbart über den natürlichen Drang zur Philosophie und die Methode der Einführung in dieselbe in der Beilage zu der Abhandlung de Platonici systematis fundamento, wo es am Schlusse (W. XII, 87f.) heißt:

„Auch demjenigen, welcher, ohne Frage nach dem neuesten Produkte der Zeit, sich in der Philosophie versuchen will, soll zum Anfange nichts willkommener sein, als Einführung in die natürlichsten, ersten, und darum ältesten Vorstellungsarten, welche sich echten und unbefangenen Denkern aufdrangen; und in welche, wurden sie nicht früh gemustert und bei Seite gelegt, auch neuere Denker unvermeidlich, indem sie fortzuschreiten glauben, zurückfallen, und zurückgefallen sind. — Freilich lieber möchten Hörer und Lehrer die Wahrheit selbst gleich vernehmen und verkünden. Freilich unsere berühmtesten Philosophen scheinen so räsonnirt zu haben: „mein System ist die Wahrheit; folglich ist der Vortrag meines Systems nützlich." Beides ist gleich schwach, — die Konsequenz und das Prinzip. Das Wahre wirkt zunächst nicht durch seine Wahrheit auf den Hörer, sondern durch sein Verhältniß zu dessen schon vorhandenen Gedankensphäre. Diese Rücksicht gebietet über den Vortrag

vor dem Anfänger. Und: mein System ist die Wahrheit, — diese Entscheidung gilt für den Denker als Individuum, — aber für keinen außer ihm. Sie gilt nicht dahin, daß er die wehrlose Empfänglichkeit des Jünglings vielmehr seiner, als einer andern Ueberzeugung gewinnen zu wollen sich unterfangen dürfte. — Weiß etwa Deutschland noch immer nicht, daß Philosophie gerade die besten Köpfe mit der Kraft des Sturmwindes ergreift, eine Strecke fortschleudert und dann hilflos stehen läßt? Grundes genug, wodurch sie unvermeidlich die Furcht der Väter, den Anstoß der Staatsmänner, und eine Quelle trauriger Spaltungen zwischen der reizbaren Jugend und dem erfahrnen Alter hat werden müssen! Zwar dies ist nicht die Wirkung der Lehrer, am wenigsten einzelner bestimmter Lehrer und bestimmter Systeme. Wäre überhaupt Philosophie der Einfall und die Willkür einzelner Menschen, sie wäre längst, zusamt der Alchemie, verschwunden. Die Natur selbst ist es, welche mit ungestümer Gewalt ins Denken hineinwirft, und durch ihre Schwierigkeiten und Räthsel ein Wagestück nach dem andern hervortreibt. Darum aber ist die Wirkung nicht wohlthätiger. Menschliche Kunst ist hier, wie sonst, berufen, die Naturgewalt zu mildern und zu leiten, damit sie baue und nicht zerstöre. Demnach besteht die Kunst des philosophischen Vortrags nicht darin, mit freigebiger Eröffnung dessen, was sei und sein solle, zu eilen: sondern darin, die Kraft zu wecken, die Hoffnung zu beschränken, die Hitze zu kühlen; dem Trotz, welcher den Schein der ersten besten paradoxen Evidenz begleitet, durch absichtliche Erregung und Enthüllung des Scheins zuvorzukommen; das Mißverhältniß zwischen dem Drange nach Wahrheit und dem Mangel an spekulativer Behilflichkeit durch gewählte Uebungen, die nur Uebungen sind, zu erleichtern; aufmerksam zu machen auf das Bedürfniß der Methode, damit die Forschung nicht auf gut Glück, und, aufgereizt durch zu wenig oder zu viel vermeinten Erfolgs, mit wilder Heftigkeit umherstürme, sondern sich in den ruhigen Gang einer geordneten Geschäftigkeit, ohne Uebereilung und ohne Rückschritt, hineinfügen möge; endlich eben durch jene Uebungen dem Selbstdenker bald Freiheit und Sicherheit genug zu schaffen, daß es, ohne skeptische Unschlüssigkeit, ohne kritische Schadenfreude, durch bloße Klarheit der Auffassung gerüstet sei gegen alle andringende Autorität eines jeden, und so auch des eigenen Systems, welches der Lehrer erbaute oder wählte."

66. Ueber die frühe Begründung der Religion merken wir aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 462) hier an:

„Religiöses Interesse soll früh und tief gegründet werden, so tief, daß im spätern Alter das Gemüth unangefochten in seiner Religion ruht, während die Spekulation ihren Gang für sich verfolgt. Die Philosophie ist als solche weder rechtgläubig noch irrgläubig, und das Glauben ist vernünftigerweise nicht Philosophie."

67. Von dem Festwurzeln der Religion auf dem Boden der Theilnahme handelt noch eine Stelle in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 463), die so lautet:

„Wenn sich zeigt, daß in einem jungen Menschen schon tiefe Neigung zur Religion liegt, die plötzlich aufsteigt und sich regt, so soll diese Religiosität vor allem auf Theilnahme gegründet, aber dabei zugleich der Spekulation und dem Geschmack fortgeholfen werden, damit nicht die Religion sich der Spekulation bemächtige und das Ganze schief werde und sich krümme. Streng aus der Physik muß die Metaphysik erwachsen. Wo aber ein Brausekopf an allem rüttelt und über alles räsonnirt, muß man ihn in seinen eigenen Verwickelungen fangen, und überall das Mißfallen aussprechen, wo er sich an Gegenstände des Geschmacks und der Religion wagt, denen Ehrfurcht gebührt. Liebe und Glauben sind das Fundament aller Religion; die muß man pflegen. Mit sich selbst aber und seinen Ueberzeugungen muß der Lehrer aufs Reine gekommen und darin fest sein; durch solche Ueberlegen-

heit des Geistes wird er den Zögling immer leicht an seinen rechten Ort hinstellen können."

Ueber die Entstehung der Religion aus dem Abhängigkeitsgefühle vgl. Anm. 48.

68. Ueber die pädagogische Behandlung des Religionsunterrichts bieten die Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 462) noch folgende Bemerkungen:

„Die Pädagogik betrachtet die Religion nicht objektiv, sondern subjektiv. Religion befreundet und schützt; aber sie muß dem Kinde, doch nicht zu ausführlich, gegeben werden, mehr hinweisend als lehrend; die Empfänglichkeit nicht erschöpfend, also am wenigsten unzeitig eingeübt; nicht dogmatisch bis zur Aufregung des Zweifels, aber in Verbindung mit Naturkenntnissen und mit Zurückweisung des Egoismus; hinausweisend über die Grenzen des Wissens, nur nicht hinauslehrend, woraus der Widerspruch entstünde, daß die Lehre wüßte, was sie eben nicht weiß; mit Hilfe der Bibel, also historisch und vorbereitend auf die kirchliche Gemeinschaft."

Ueber das Maß der Religionsstunden vgl. man die betreffende Stelle in der Mitte der zweiten Hälfte der „Bemerkungen über einen pädagogischen Aufsatz" im 2. Bande unserer Ausgabe.

69. Obige Bemerkungen sind gegen Fichte gerichtet, vgl. Anm. 45.

70. Hier reihen wir eine Stelle über den Geschichtsunterricht aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 459f.) ein, wenn sie auch zum Theil in das Folgende vorgreift:

„Den Jugendunterricht in der Geschichte drückt die allgemeine Schwierigkeit, daß der Knabe sich nur nach Maßgabe seiner beschränkten Empfindungs- und Erkenntnißsphäre in die Zustände der Personen versetzen kann, welche auf der Bühne der Welt gehandelt haben. Wie er der Männlichkeit, ihren Gefühlen und Geschäften sich nähert, wie die Ideen steigen, wie die Kombinationen der anwachsenden Erkenntnisse sich immer rascher vermehren, so kann auch der historische Unterricht in sehr schneller Progression sich beschleunigen. Hingegen der Anfang darf nur sehr langsam gehn und muß sich ganz nahe an die Individualität des Knaben halten, wie sie um die Zeit beschaffen ist, da er eben fähig wird, seine Theilnahme über die nächste Umgebung hinauszudehnen.

„Der Knabe bedarf, um sich zu heben, des beständigen Blicks auf den Mann, und die heroischen Regungen des Knabenalters bedürfen, um nicht zwecklos zu entschwinden, noch zu verwildern, um vielmehr die Periode der Vernunft heranzunähern, idealischer Darstellungen solcher Männer, welche vollbringen, was der Knabe möchte, aber an denen sich auch desto eher der Uebergang zu einer höhern Ordnung verräth. Zugleich muß auch die Beschäftigung mit diesen Männern auch durch ihre äußere Form zu einem weit offenliegenden Fortschritt einladen.

„Dies eignet die homerische Odyssee zur ersten historischen Darstellung fremder Sitten, entfernter Zeiten. Auch nur eine so umständliche, so höchst klare poetische Schilderung hat die Kraft, die Theilnahme des Knaben in dem weitentlegenen neuen Kreis zu fixiren.

„Die fernere griechische Geschichte ist durch ihre Manigfaltigkeit und durch ihre klassischen Beschreiber vorzugsweise fähig, die ersten historischen Hauptbegriffe, gleichsam die Formen aller Geschichte darzureichen; so wie die Sprache schon ihrer Schwierigkeit wegen die erste für den Unterricht sein sollte; und wie ihre Schriftsteller als die Gründer des besten Theils unserer heutigen Literatur, den unentbehrlichsten Aufschluß darüber enthalten.

„Weiterhin können mehrere Darstellungen der Geschichte einander unterstützen. Man kann zu gleicher Zeit einen universalhistorischen Hauptfaden von den Griechen aus gerade fortlaufen lassen, und zugleich in andern Lehrstunden

auf Nebenwegen umherstreifen; man kann zugleich biographisch, enthnographisch und teleologisch verfahren und man kann eben durch diese Manigfaltigkeit alle einseitige Ansicht der Geschichte am sichersten vermeiden. Wer übrigens schon früh mit Zahlen und Kombinationen vertraut wurde, dem wird die Chronologie das Gedächtniß nicht besonders beschweren, sie wird, wie sie soll, als festes und doch unbemerktes Gerüst das Ganze tragen.

„Immer bleibt die Hilfe der Poesie nöthig, um die entfernten historischen Objekte näher zu rücken, um sie gleichsam zu verklären. Aber dazu ist neuere, wohl gar schlechte Poesie nicht geeignet; nur in seiner eigenen Poesie stellt jedes Zeitalter sich dar. Diejenigen Kunstwerke, worin das Charakteristische ihrer Zeit sich recht klar abspiegelt, sind dem Erzieher des sorgfältigsten und überlegtesten Gebrauches werth. Indem er übrigens den Zögling übt, Poesie als Poesie zu schätzen, wird er die Verwechselung mit reiner Geschichte nicht zu fürchten haben.

„In dieser soll der Jüngling immer weniger Menschen, als vielmehr Menschheit dargestellt erblicken. Daß es eine und dieselbe menschliche Natur sei, die durch so viele Verwandlungen laufe, soll ihm gelten wie ein Aufschluß über seine eigene Person. Bewegt von der fürchterlichen Möglichkeit des Irrthums und der Verderbniß, selbst noch rein und voll Kraft, und ausgerüstet mit dem, was sicher ist im menschlichen Denken, und innig vertraut mit dem zweckmäßig geordneten, ewigen Wirken der äußeren Natur — so ist er fähig und reif, zur Theilnahme an dem Ganzen der Menschheit sich frei und fest zu entschließen, und, was bis dahin nur nachgiebiges Gefühl war, zum bewußten Wollen zu erheben." (ä. H.)

71. Die Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 431 f.) liefern hierzu noch zwei ergänzende Stellen. Die erste lautet:

„Bürgersinn war einst der einzige Zweck der Pädagogik, und damals hatte sie mehr Ansehn und mehr Energie, wie jetzt, da dieser Zweck gewöhnlich vergessen wird. Für die Maschinerie unserer Staaten die Jugend zu bilden, wäre übrigens eine Anmuthung an die Kunst, die sie höflich ablehnen würde. Einen guten Kameralisten, Rechtsgelehrten, Offizier zu liefern, kann unmöglich ihr Stolz sein. Genug daß sie es leiden muß, daß ihre Zöglinge künftig so eng eingeschnürt werden. Verlangt aber der Staat muthige Krieger und einsichtsvolle Führer, verlangt er kluge Geschäftsmänner und unbestechliche Richter, verlangt er Bürger, die einer billigen Regierung redlich folgen und sie gern unterstützen, die zu gut sind, um nicht ihr Vaterland zu unterstützen, und zu einsichtsvoll, um nicht den Dünkel der Revolutionäre zu verachten, so braucht er nur durch wahres Verdienst sich selbst zu ehren, und die Menschen, welche die Kunst erzogen hat, werden den Beruf, Bürger zu werden, in jedem Sinne empfinden; es wird ihnen nicht hart sein, zu gehorchen, es wird ihnen die angenehmste Pflicht sein, alle redliche und kluge Fürsorge des Staats mit voller Dankbarkeit zu erkennen." (ä. H.)

Und die andere:

„Europäischer Patriotismus ist vom Weltbürgersinn noch verschieden; dieser lebt bloß in Ideen, jener haftet am Wirklichen, und an allem dem Wirklichen, was wir kennen." (ä. H.)

In einer Stelle am Ende des 9. Kapitels vom 2. Buche der „Allgem. prakt. Philosophie", wo Herbart von solchen redet, die, zurückgescheucht von dem Mißfälligen der gesellschaftlichen Verhältnisse, sich etwa möchten „vertiefen in den Gedanken einer möglichen Gesellschaft jenseits des Wirklichen und des Gegenwärtigen" und in seltsame Träume gerathen, welche „am Ende nicht nur keinen wirklichen, sondern auch keinen möglichen Boden, — und nicht nur keinen Boden, sondern vielleicht nicht einmal Recht noch Fug mehr für sich hätten", — heißt es über den beregten Punkt noch so weiter (W. VIII, 162):

„Wollten nun diese sich Weltbürger nennen, so würden sie freilich seltsam genug kontrastiren mit den Patrioten, die ihrem Interesse die Grenzen eines

Namens anzuweisen lieben. Beiden möchte wohl das offene Auge fehlen für das Wirkliche und für das Idealische zugleich. Die Ideen halten sich in der wirklichen Welt nicht immer innerhalb der Grenzen eines Machtgebietes, so wenig als sie es gleichförmig auszufüllen pflegen. Die Ordnungen des Rechts, die Hilfsmittel der Kultur, die Anfänge der Verwaltung liegen oft in ganz andern Kreisen, als in denen, welche die Landkarte zeigt. Es ist gleich verkehrt, in diese Grenzen das Auge einfangen zu lassen, und, durch sie zurückgestoßen, ins Leere auszuschweifen." —

Außerdem findet sich in dem 3. (eigentlich 2.) Berichte an Herrn von Steiger (W. XI, 29f.) über Patriotismus und was damit zusammenhängt noch folgende charakteristische Stelle:

„Wiewohl ich nur ein Deutscher bin, — und Deutsche haben, was sie auch sprechen mögen, kein Vaterland, — so achte und schätze ich den Patriotismus hoch genug, um tiefe Ehrfurcht vor dem eines Schweizers zu fühlen. Ich beuge mich gern vor dieser entscheidenden Macht, die zwischen Vater und Sohn nur das Verhältniß der Mitbürger übrig läßt, die alles gleich macht und in eine Reihe stellt: die der Retter des Vaterlands, — gern, sage ich beuge ich mich ihr in einem Falle, an dessen Möglichkeit man zwar erinnert wurde, der aber, Gottlob! noch lange nicht eingetreten war. Auch die ehemaligen beiläufigen Aeußerungen Ew. Wohlgeboren waren mir nur unter Voraussetzung eines allgemeinen Landsturms verständlich. Die Erhebung des Geistes im wirklich heißen Kampf fürs Vaterland ist selbst für Charakterbildung unendlich mehr werth, als alles was Lehre und Unterricht jemals leisten können. Aber welcher Unterschied zwischen heldenmüthiger Verachtung aller Schrecken des Todes mitten im Gewühl der verzweifelten Schlacht für Recht und Pflicht, — und den Prahlereien, den herztödtenden Zeitvertreiben eines müßigen Observationscorps! Wahrlich, auch ich hätte Ihnen Glück gewünscht, wäre aus einem solchen Gefecht, wie die alten Schweizerschlachten, mit dem Kranze der Ehre geschmückt, die Leiche Ihres Sohnes heimgetragen worden; — aber hätten ihn die Gespräche, die Beispiele der Kameraden Herz und Unschuld geraubt, hätte er dann Keime der Unsittlichkeit zurückgebracht, — ich hätte trostlos geschwiegen, meine Hände sinken lassen und Sie und ihn und mich bedauert."

Endlich fügen wir hier noch eine Stelle aus den Aphorismen zur Aesthetik (Kl. philos. Schriften III, 442 — W. I, 591) über das Verhältniß der Künste zur Nationalbildung an. Sie lautet:

„Nationalbildung zeigt sich in der Gesamtheit der Künste, daher ist die schöne Literatur vorzüglich charakteristisch für jede Zeit einer Nation. Von der Idee der Nationalbildung aus sollte man die Kunst als ein Ganzes konstruiren können; natürlich in Verbindung mit Kirche, Staat, Schule, als den Lebenszeichen der Nation.

„Hiebei käme es auf Dauer der Kunstwerke nicht weiter an, als inwiefern die Nationalbildung selbst den Ideen gemäß sich stets gleich bleiben soll. Damit besteht ein historischer Wechsel der zufälligen Form. In epischen Gedichten, Novellen, Dramen beschaut die Nation ihre Vergangenheit, — wie in der Geschichtsschreibung. In Bildsäulen, Monumenten, Bauwerken zeigt sie ihren Willen für die Zukunft. Diese stehen den Gesetzen zunächst. (Heutiges Marienburger Schloß. — Ein Tempel der Musik. — Eine Zeit, die Sebastian Bachs und Händels Kirchenmusik vergessen konnte, war unstreitig verstimmt und hatte keine wahre Lyrik.)"

72. Hier finde folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 458) Raum:

„Studium der Alten. Die Alten sind der Orientirungspunkt der Kultur. Daß wir mehr leisten können und sollen, ist keine Frage; nur wenn wir den Faden verlieren, sehen wir zurück auf den Anfang und die ursprüngliche Richtung. Eben darum sind die Alten das Studium der Jugend. Ge-

lehrte Neugierde, ohne diese Rücksicht, würde uns schlecht kleiden und neben produktiver Kraft als große Schwäche erscheinen. Wir sollen die Alten hinter uns finden."

In ganz ähnlicher Weise, wie es Herbart im Folgenden andeutet, verfuhr er selbst als Informator im Steigerschen Hause, und wir setzen daher zum Vergleiche eine Stelle aus dem 4. (eigentlich 3.) Erziehungsberichte an Herrn von Steiger (W. XI, 41f.) hin, welche lautet:

„Sichtbarkeit des Menschen ist Homers Anschaulichkeit in der Erkenntniß und Stärke des Gefühls der griechischen Historiker und Philosophen Charakter. Sie erfinden erst ihre Sprache; die Kunst unsers Zeitalters, im Vertrauen auf die Vollkommenheit der Zeichen Buchstaben statt Gedanken nach gelernten Regeln zu kombiniren, ist ihnen noch unbekannt. Daher verweilen sie lange, wo wir schnell überweg eilen. Daher müssen sie durchaus von Knaben, oder von Männern, die ihres Irrthums sich bewußt, gern zur Quelle zurückkehren, nicht aber von verwöhnten Jünglingen gelesen werden. Wo mein übriger Unterricht meine Knaben schon weiter gebracht hat, mögen sie doch in sich den Theil desselben durch die griechische Lektüre am meisten versichtbart und im Gefühle am meisten vertieft erhalten, der ihren Jahren am angemessensten ist, und dann in Ergänzungen der Griechen versuchen, wie Karl schon thut. Trefflich, wenn sie sich jenen überlegen fühlen, schlimm, wenn sie Langeweile dabei haben. Doch bei Sophokles wenigstens hat es für Verständige mit der Langenweile keine Noth. — Herodot, Plato, Xenophon, Sophokles gehören ganz wesentlich in meinen Plan; mit den politisirenden und künstlich beredten römischen Historikern und Philosophen weiß ich noch nichts anzufangen; nach Jahren aber werden sie gerade ihren Platz finden. Ihre Neugierde zu befriedigen mögen die Zöglinge darum immerhin römische und neuere Geschichte kennen lernen, wenn sie wollen. Gut, wenn es bei der griechischen Lektüre der Vergleichungspunkte mehrere beut; für sich allein wird es dem Gefühl weder viel schaden noch nützen; aber es kann eine unschuldige Beschäftigung sein. Auch das Neuere wird seine Zeit finden, wo es Hauptsache ist, wo die Alten zwar aus Neigung fortgelesen werden mögen, aber nicht mehr das Uebergewicht haben. Aber ja nicht den verwirrenden Reiz der arabischen Märchen! Wer erst Shakespeare's ordnende Kraft hat, mag künftig in einer solchen Wunderwelt Stoff sammeln.

„Dieser Gang bezweckt Vertiefung des Gefühls, Hineinfühlen in menschliche Charaktere, Verweilen des Herzens bei einfachen Begriffen, damit die vielfach zusammengesetzten unserer Zeit auch nachher vielfache Wirkung hervorbringen mögen. Bei bloßen Verstandeswissenschaften ist es anders; darum ist alte Mathematik mehr Amusement, als nothwendiges Studium."

Außerdem vergleiche man hierzu noch oben S. 11f. und die letzten Seiten der „Allgem. Pädagogik."

Warum Herbart „die rohere Ilias" von der Lektüre ausgeschlossen wissen wollte (s. S. 67 und die Anm. zu §. 283 des „Umrisses" ꝛc. S. 256), sagt er deutlicher in der vierten Anmerkung zu Dissens „Kurzer Anleitung für Erzieher, die Odyssee mit Knaben zu lesen", wo es heißt: (W. XI, 362f.):

„Die Ilias enthält viel Rohes, was die kindliche Einbildungskraft nicht berühren darf; namentlich in der Götterwelt. Träte diese nicht in der Odyssee so sehr zurück, so müßte um dieses einzigen Umstandes willen der Plan aufgegeben werden. Die Ilias noch nach der Odyssee zu lesen, wozu sich wohl eine Versuchung spüren läßt, weil nun dem Knaben und dem Lehrer der Homer leicht geworden ist: dies kann im allgemeinen aus pädagogischen Gründen nicht gerechtfertigt werden. Man soll nicht in der homerischen Welt stecken bleiben, sondern fortschreiten; man soll auch nicht zu lange säumen, das Lateinische anzufangen, welches unter dem Griechischen nicht leiden darf, sondern, wenn man alles recht macht, dadurch begünstigt wird."

73. Ueber das Studium der Geschichte stehe hier noch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 460f.):

„Geschichte, die man lernen soll, ist weit verschieden von Geschichte, aus der man lernen soll, und beide wieder von Geschichte, die man aus Liebhaberei, welcher Art übrigens das Interesse dieser Liebhaberei auch sein möge, entweder durchläuft oder sich einprägt.

„Schon die erste, die der Schüler lernen soll, muß der Lehrer lang oder kurz zu machen verstehn. Es kommt dabei auf Reihen von Reihen u. s. w. mit den verschiedensten Einschaltungen an. Die erste Frage ist, was diese Reihen emporgetragen halten soll. Am besten das Interesse fürs Vaterland. Dadurch bekommt aber der Schüler einen ganz besondern Gesichtspunkt, ungefähr wie in der Geographie durch den Wohnort. Für alte und entferntern Schauplätzen angehörige Geschichte reicht das nicht zu. Hier muß nothwendig die interessante Erzählung von Einzelnheiten vorangegangen sein. — Die zuerst hellen Tragepunkte bilden ein Netz mit Hilfe der Chronologie. Man fange also nicht mit Dunkelheiten an, vielmehr gehe man rückwärts, wo nöthig, ins Dunkle. Solches Rückwärtsgehen geziemt gerade am meisten den ersten Uebersichten der Geschichte, welchen das Geographische als Anhang beizufügen ist. Denn hier liegen die Tragepunkte in der Gegenwart. Man bilde also bei verschiedenen Veranlassungen kleine Netze aus drei oder vier Punkten, diese Netze füge man später zu einem Strom der Zeiten zusammen. Man verlasse sich ja nicht auf lange Reihen! Diese scheinen anfangs haltbar, sind es aber nicht, und die Geschichte wird dann ein Uebel für die Schulen." (Vgl. die Bemerkung in der Anm. 165).

Außerdem sagt Herbart im ersten Berichte an Herrn von Steiger (W. XI, 10 f.):

„Wenn es darauf ankäme, einem kalten ungerührten Zuschauer eine bunte Reihe von allerlei Menschenfiguren vorüber zu führen, damit er ihre Bilder und ihre Ordnung ins Gedächtniß faßte und über ihre Thorheiten in Gesellschaften, wie über Stadtneuigkeiten, mit lachen und spotten könnte: so ließe sich die Geschichte in jedem Alter ohne Rücksicht auf Umstände und ohne Vorbereitung lernen. Aber wenn etwas an unsere innigste Theilnahme Anspruch hat, und uns in den tiefsten Ernst versenken soll, so ist es doch wohl das Handeln und Leiden aller der Menschen, die unsern jetzigen Standpunkt bestimmten, die uns gesellschaftliche Sicherheit und Kunst und Wissenschaft bereitet haben, in deren unendlich manigfaltigen Gestalten wir selbst dargestellt sind mit allem, was wir oder die Umstände Gutes und Schlechtes aus uns hätten machen können. Allein wird derjenige, der sich selbst noch so gar nicht kennt, in dessen Busen noch so viele menschliche Empfindungen schlafen, mit aufrichtigem Gefühl sprechen können: homo sum; humani nihil a me alienum puto —?*) — Wo sollen wir die Gewalt des Schicksals fürchten, wo eine weise Vorsehung suchen und ahnen, als im Heiligthume der Geschichte? Aber was soll hier der Ungeweihte, der noch nie seine Beschränktheit fühlte, weil er noch nie etwas Großes wollte, der Gott von Hörensagen kennt, ohne seiner je bedurft zu haben? — Soll etwa ein dürres chronologisches Skelet ihm den Inhalt des großen Schauspiels verrathen, ehe er noch Sinn dafür hat? — Lassen Sie mich wenigstens versuchen, ob ich zuvor seinen Blick mit Aufmerksamkeit auf ihn selbst richten kann, daß er seinen Reichthum und seine Armuth, was er alles kann und was er alles nicht ist und nicht leistet, erkenne, und in Demuth der unsichtbaren Macht nachforsche, die über uns und unsere Väter waltete."

Dann gehört noch hierher eine Stelle aus dem 2. (eigentlich 4.) Berichte an Herrn von Steiger (W. XI, 23—25), wo es heißt:

„Man studirt in späteren Jahren wohl keine Wissenschaft so gern und so leicht für sich nach, als gerade die Geschichte. Menschen eines sehr entfernten Zeitalters sich deutlich in ihrer Lebensart und ihrer Gesinnung vorzustellen

*) Ich bin ein Mensch; nichts Menschliches achte ich mir fremd. (Terent. Heautont. I, 1, 54).

ist jungen Leuten schwer. Homer lehrt es Karl und Rudolf, und Herodot wird in seiner griechischen Geschichte, die bis in die persischen Kriege reicht, hier fortfahren. Ueberhaupt denke ich mir den ganzen Unterricht der jüngern an zwei neben einander fortlaufende Hauptfäden geknüpft, einen für den Verstand, den andern für die Empfindung und die Einbildungskraft. Den Verstand üben schwere Anstrengungen; aber damit er nicht irre geleitet werde, müssen die Wahrheiten, die ihn bilden sollen, sicher und fest sein; daher gehört für ihn die Mathematik und die durch sie zum großen Theil vorbereitete Physik, von welcher aus man in die übrigen Naturwissenschaften nach Willkür fortschreiten kann. Das Herz wird, glaube ich, am besten durch allmähliches Umherleiten in allerlei Empfindungen und durch eine anfangs dem Kindesalter angemessene, mit den Jahren immer mehr berichtigte Sittenlehre gebildet, die dem Verstande nie Schwierigkeit machen muß, damit sie geradezu Gefühl und Gewohnheit werde, die nirgends abbrechen darf, weil das sittliche Gefühl beständig Nahrung und immer bessere Nahrung verlangt, die sich in einer großen fortlaufenden Reihe von allerlei interessanten Bildern darstellen muß, welche durch die Betrachtungen, zu denen sie einladen, durch den Beifall und Tadel, den sie auf sich ziehen, den jungen Geist veranlassen, sich selbst Maximen zu bilden und fest einzuprägen, und sich so zum künftigen systematischen Vortrage der Moral, welche dieselben nur läutern und fester bestimmen sollen, vorzubereiten. Und um diesen Weg der Charakterbildung zu finden, was können wir Besseres thun, als den Spuren der moralischen Bildung des Menschengeschlechts selbst nachgehn? uns an der Hand der griechischen Geschichte in die Schule des Sokrates einführen lassen, hier unter Menschen, die wir nun schon kennen und gern vor uns haben, deren Sitten und Charaktere wir eben in der Geschichte vor unsern Augen haben entstehen sehen, eine Zeit lang verweilen, dann mit sehr willigem, ehrfurchtsvollem Gemüthe in die Mitte der Jünger Christi treten, und nachdem wir ihm mit unsern Augen und Herzen gen Himmel gefolgt sind, nun mit erhobenem Geiste dem Gange der Weltgeschichte weiter zusehen, die Spuren der Vorsehung in dem langsamen, ernsten, oft und doch immer nur scheinbar rückwärts irrenden Fortschritte zum Bessern erkennen, und bei den Ereignissen unserer Tage den Blick weit vorwärts werfen, den Muth aufrecht halten, und unser eigenes Herz gegen die manigfaltigen verderblichen Einflüsse des Zeitalters verwahren lernen?

„So habe ich mir vorgesetzt, selbst die Geschichte zu studiren, und ich halte es für möglich, daß es mit meinen jungen Freunden gemeinschaftlich und mit gemeinschaftlicher Freude geschehen könne. Ich habe es nun schon manchmal erfahren, daß Dinge, derenwegen mich der Schulgebrauch geradezu einen unbesonnenen Neuerer gescholten hätte, sich oft gerade am leichtesten ausführen; während nichts meine Geduld auf so peinliche Proben gestellt hat, als die gewöhnlichen Regeln der griechischen Grammatik und die Handgriffe der Bruchrechnung, welches beides man Knaben von Karls Alter doch in allen Schulen anzumuthen pflegt. Die Schwierigkeiten der Sprache mindern sich immer schneller, und ich denke ohne Scheu an Herodot, einige Werke des Xenophon und Plato, einige Stücke der Tragiker, Plutarchs Biographien, das neue Testament mit Hilfe irgend einer gut erläuternden Schrift, an Livius, Cicero, Tacitus. Für die letztern muß uns allerdings die lateinische Sprache einigermaßen geläufig sein, und ich kann Ew. Wohlgeboren in dieser Rücksicht nicht genug danken für Ihre gütige Beihilfe, wie weit Sie auch dieselbe werden ausdehnen oder einschränken wollen. Ohne Zweifel wird von selbst die Zeit kommen, wo die Ungeduld der jungen Leute einen Abriß der Universalgeschichte von mir fordern wird. Sie werden des Alterthums einmal müde würden, und wie sie zur Welt heranwachsen, so auch der Kenntniß derselben sich nähern wollen. Mögen sie dann den Schlüssel zur neuern Welt, die neuern Sprachen aufsuchen. Für jetzt wenigstens scheint mir nach genauerer Ueberlegung selbst das Französische für sie nicht Bedürfniß. Ist das, was man lieber französisch sagt,

für sie? Wenn sie sich von der Gesellschaft der Erwachsenen noch abgesondert zu sich und ihren Beschäftigungen zurückgewiesen fühlen, schadet das wohl? Ihnen giebt es vielleicht Bescheidenheit, während es ihrem Lehrer manchen Tadel zuzieht."

Daß eine derartige, in den angezogenen Stellen vorausgesetzte Wirkung der Geschichte auf die jugendlichen Gemüther keine nothwendige ist, erfuhr Herbart an seinem Zöglinge Ludwig, über den er in dieser Hinsicht im 3. (eigentlich 2.) Berichte an Herrn von Steiger (W. XI, 31 f.) äußert:

„Hoffen wir nicht auf große Gedanken und tiefgreifende, herzergreifende Betrachtungen über menschliche Schwäche und menschliche Größe, über Schicksal und Vorsehung bei Gelegenheit der Geschichte. Sie wird uns einige Jahre amüsiren, eine chronologische Tabelle wird einige Jahre hindurch im Gedächtniß hängen bleiben, nachher wird über wichtigeren Geschäften vergessen werden, was nicht zum täglichen Gebrauche nöthig ist. — Religion und Moral mögen so lange Schildwache gegen Versuchung stehen, bis das erwachsene Alter nach herrschender Sitte erlaubt, ihrer nicht mehr zu achten, — oder als furchtbare Gespenster zu gewissen, der Andacht bestimmten Stunden im Kopfe herumspuken und sich am Tage nicht sehen lassen. Oder, wer weiß, vielleicht wird das gute Glück, das so oft die Fehler der Erziehung bessert, — obgleich es freilich bisher bei Ludwig nicht eben den Mangel der Arbeit, der Anstrengung, der Leitung zu ersetzen schien, — sich künftig auch ihm günstiger zeigen, auswendig gelernte Worte in Begriffe und Gefühle, eingeprägte Furcht in Gewissenhaftigkeit verwandeln. Geschieht es nicht, so bekommen die Söhne gleichwohl künftig die gewöhnlichen Aemter, lassen andre für sich arbeiten, genießen des Lebens und dürfen am Ende desselben sich sagen: sie seien doch eben so gut gewesen, als der größere Haufe. Will man sich nicht zum unverbrüchlichen Gesetze machen, mit Aufopferung aller Nebenrücksichten dem Höchsten nachzustreben, so ist bei Geburt und Vermögen immer auf der einen Seite wenig zu verlieren, auf der andern dennoch vom Ungefähr vielleicht dies und jenes zu hoffen."

74. In Zusammenhang hiermit stellen wir folgende Bemerkung aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 463 f.):

„Bei uns ist das Studium des Homer und der Tragiker sehr zu rathen, da sie nicht schaden, wohl aber uns bilden können, weil wir früher schon in einer reinen Religion unterrichtet sind und uns die Mythologie in einem ganz andern Lichte erscheint; aber bei jedem Denker des Alterthums fühlt und bemerkt man ein Streben nach einer Vorsehung. Das Schicksal wird von ihnen verdammt. Möchten unsere neuern Dichter doch griechische Phantasie haben und nicht länger glauben, den Begriff des Schicksals nachahmen zu müssen, welcher ganz ungereimt ist. Plato hat es nur nicht ausgeführt, was er angefangen; aber er hat mit mehr Glanz und Kunst den Begriff der Vorsehung bearbeitet, als die Neuern! Plato war gewiß eben so großer Dichter als Philosoph; aber in der Zeit, da sein philosophischer Ideenkreis sich ausgebildet hatte, hielt er es unter seiner Würde zu dichten."

75. Weiteres über Lehrpläne und über Staat und Schulwesen sehe man in dem „Pädagogischen Gutachten über Schulklassen" und in der Rede „über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung" im 2. Bande unserer Ausgabe; ebenso vergleiche man die 188. Anmerkung.

76. Dieser Spruch rührt, aber in anderer Fassung, von Seneca her. Am Ende des 106. Briefes an Lucilius spricht sich Seneca nämlich dahin aus, daß man den Scharfsinn an unnützen Dingen abnutze, was wohl gelehrte, aber nicht gute Menschen mache; die Weisheit sei eine einfachere Sache, und es bedürfe nicht vieler Gelehrsamkeit zu einer guten Gesinnung. Man erstrebe also, meint er, das Wissen nicht um dadurch besser zu werden, sondern um damit zu glänzen, und schließt mit dem Satze: Quemadmodum omnium rerum, sic

literarum quoque intemperantia laboramus: non vitae, sed scholae discimus — wie in allen Dingen, so leiden wir auch in den Wissenschaften an Unmäßigkeit: wir lernen nicht für das Leben, sondern für die Schule. Der Schlußsatz hat sich dann die Umdeutung in Non scholae, sed vitae discendum: nicht für die Schule, sondern für das Leben ist zu lernen, gefallen lassen müssen, wie ihn z. B. Herder in dieser Fassung anwendet, (vgl. Herders, Sophron, Gesammelte Schulreden, herausgegeben von J. G. Müller. Tübingen 1810. S. 207).

77. Zu vergleichen ist hierzu das zweite Zitat in der 33. Anmerkung.

78. Vgl. das 2. Zitat in der 65. Anmerkung. — Deutlicher und schärfer als dort spricht sich Herbart über die „spekulativen Wagestücke des Zeitalters" am Anfange des 1. Abschnittes der Schrift „Ueber philosophisches Studium" aus, wo es (W. I, 387) heißt:

„Wie ein echter Schwimmer von der Höhe hinunter springt über Kopf ins Meer: so lieben unsere jungen Denker sich zu versenken mit Einem Absturz ins Universum. In dem Grunde seiner Tiefen schauen sie bei verschlossenen Sinnen mit Geisteraugen die schwarze Nacht des ewigen Todes und die grimmigen Gluten der Hölle, welches beides Eins ist mit dem Einen Feuerbrande des unendlich zerspaltenen Lebens, und dem Einen Lichte der alldurchstrahlenden Liebe. Dort erstarken sie an der Urkraft, welche das Recht ist, weil sie den Zwang nicht kennt; und welche das Heilige ist, schlechthin darum weil sie Ist!

„Diese Weisheit beweist sich ohne Beweis, denn das Räsonnirvermögen ist unverständig vor der schauenden Vernunft.

„Blöder jedoch und matter werden allgemach die geistigen Augen; man setzt sich zur Ruhe, zu singen das Lob der göttlichen Faulheit in abgebrochenen Lauten." —

Und in der Abhandlung „Ueber die Unangreifbarkeit der Schellingschen Lehre" heißt es nach der Bemerkung, Fichtes Ichheit habe wenigstens ihren guten Grund und Boden im Selbstbewußtsein gehabt, „aber wo ist Grund und Boden für die Anschauung des schellingschen Absoluten?" — unmittelbar darauf unter Anziehung eines Berichtes in den Göttinger gelehrten Anzeigen weiter (W. XII, 194):

„Herr Schelling nämlich fand ebenfalls nöthig, sich auf eine Anschauung zu berufen. Aber hier kam unter vielen pomphaften Phrasen, — und leider mit Fichtes Begünstigung, — das Geständniß zum Vorschein: die intellektuale Anschauung sei nicht in dem geistigen Vermögen eines jeden. Und so ereignete sich die allgemein bekannte Thatsache, daß von manchen Jünglingen Opium, gebrannte Wasser, ja in einem Falle sogar Quecksilber zu Hilfe gerufen wurde, — vermuthlich in der Hoffnung, dadurch die geforderte Anschauung zu erkünsteln."

79. Ueber Wesen und Arten des Charakters enthalten die Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 464ff.) noch folgende Darlegung:

„Charakter überhaupt ist die stetig bestimmte Art, wie der Mensch sich mit der Außenwelt in Verhältniß setzt. Wessen Gesinnungen und Handlungen nur das Resultat, das Spiel des äußerlichen jedesmaligen Zustandes, oder zufälliger Phantasien, außerordentlicher, unhaltbarer Erhebungen sind, der hat keinen Charakter. Der Charakter überträgt sich in alles, was ihm von außen kommt, sich und seine, wenn auch nur innere Thätigkeit. Soll sich dennoch die Welt in ihrer Wahrheit rein in ihm spiegeln: so ist auch das bei ihm Werk des Entschlusses, der innern Herrschaft. Es ist also in ihm ein Uebergewicht über die Macht der verschiedenen Eindrücke. Dieses verstärkt sich sogar durch die Verarbeitung der Eindrücke. Der Charakter antwortet den Eindrücken, er ergänzt sie, fügt hinzu, was den Begebenheiten mangelt. Er stellt das Aufgehobene her.

„Mangel an Empfänglichkeit für Eindrücke, Mangel an Fertigkeit, an Beweglichkeit in mancherlei Thätigkeit bei dargebotener Gelegenheit, Verengung der Außenwelt für den Menschen — Einseitigkeit, kann oft auch den Charakter bestimmter erhalten helfen. Solche Charaktere sind einfacher (Hermann in Goethe's Hermann und Dorothea); es giebt mehr und mehr zusammengesetzte, z. B. Intriguanten auf einer, edle und kluge Menschen auf der andern Seite.

„Im Ganzen ist unter den Charakteren wenig spezifische Verschiedenheit; von allen Neigungen empfinden alle wenigstens etwas. Nur wo Neigungen von höherer Beurtheilung abhängen und wo sie Fertigkeiten, Lagen, mit einem Worte äußere Verhältnisse voraussetzen, da können sie ganz fehlen. Die Hauptgrundlage des Charakters aber ist die Konstruktion der Neigungen. Diese Konstruktion hat Stufen. Unter einigen Gütern kann eine Wahl, unter andern eine zweite getroffen sein; so ist der Mensch auf jeder einzelnen Stufe entschieden; und doch im Ganzen noch zwischen den Stufen selbst beweglich. Sich vergessend räth er von einer auf die andere. Es liegt viel daran, daß die Entschiedenheit auf jeder Stufe, in jedem Gemüthszustande, in jeder Lage, jeder Gesellschaft, in jeder Sache des Geschmacks auch schon die, für diese Stufe mögliche relative Richtigkeit und dadurch möglichste Festigkeit habe. Denn jede Veränderung der Beurtheilung auf jeder Stufe läßt Gefahren für das Ganze des Charakters zu.

„Es giebt Charaktere ohne Selbstbeilegung, ohne Bewußtsein derselben; bei allen, die nicht in sich selbst hineinschauen. Aber solche Charaktere sind der Veränderung geradezu bloß, sobald die Konstruktion der äußeren Einwirkung sich hinreichend ändert, sobald die Anziehungskräfte von außen anders wirken. Sie brauchen für einige Beständigkeit sehr viel Stärke, damit die Veränderungen in der Stärke der äußeren Anziehungen nicht gar zu leicht bedeutend werde.

„Es giebt Menschen, die sich einen andern Charakter beilegen, einen andern haben; alle Selbstschmeichler, und ängstliche Selbstkritiker, die allerlei in sich suchen, was nicht in ihnen ist. Bei diesen wird der Charakter, insofern die Kritik unrichtig ist, immer roher, immer hingegebener, weil sie durch falsches, wenigstens unpassendes Räsonnement das in sich zerstören, was von den höhern Begriffen abhing. Nur sehr richtige Selbstkritik kann diesen höhern Begriffen Gewinn bringen.

„Beilegung des Charakters, den man wirklich hat, und Zufriedenheit damit, und Wachsamkeit, daß er sich nicht ändere, hält ihn am sichersten aufrecht.

„Menschen ohne bestimmte Konstruktion der Neigungen besitzen auch mit den erhabensten und bestimmtesten Ideen doch keinen Charakter. Sie müssen sich erst in einen Zustand der bloßen Kontemplation künstlich versetzen, müssen die Außenwelt fliehen, müssen sich alle Bequemlichkeiten vorher verschafft haben; nun fangen sie an zu denken, und denken gerade so lange, bis sie gestört werden, bis es Zeit ist zum Handeln, bis die Neigungen in ihnen aufgerufen werden. Das ist nicht Charakter. Sollte er hervorgehen, so müßten die Ideen zuerst so viel Kraft bekommen, müßten ihren Gegenstand in der wirklichen Welt so wohl wieder erkennen, so völlig mit dem äußeren Leben in denselben Gemüthszustand zusammengehen, daß die Neigung dadurch gebogen, gebändigt würde. So (allein?) ist Verbesserung der Konstruktion der Neigungen möglich. Dazu gehört ein großes Uebergewicht der höhern Gemüthszustände des Anschauens und des Denkens.

„Es giebt aber gar viele halbkultivirte Menschen, in denen eine gewisse Menge von Stimmungen die Runde machen, ohne Unterordnung und Harmonie. Diese kommen in die größte Verlegenheit, sobald mehrere dieser fremdartigen Stimmungen in ihnen zugleich aufgerufen werden.

„Bei allen, deren Charakter schon bestimmt ist, (konsequente Egoisten, konsequente Ehrgeizige, konsequente Sinnlinge,) kommt die Moral zu spät." (ä. H.)

80. Der kategorische Imperativ ist bei Kant das Sittengesetz, insofern es — unabhängig von der Außenwelt, von jedem andern Gebote und jeder sonstigen Rücksicht — gebietet und mit seinem: Du sollst! unbedingten, widerspruchslosen Gehorsam fordert. Statt mit diesem absoluten Soll anzufangen, verlangt Herbart, daß die Sittenlehre die höchsten Gesichtspunkte des Wollens und Handelns, die bestimmenden Urtheile über das Gute und Böse, die sittlichen Zwecke innerer und äußerer Thätigkeit ꝛc. darlege, und kommt, indem er selbst so verfährt, zu seiner Ideenlehre. (Vgl. Anm. 83).

81. Daß nur allein gut das Schöne sei. Der oberste ethische Grundsatz der Stoiker war, der Natur zu folgen; das Naturgemäße ist nach ihnen das Schickliche, und das in sich vollendet Schickliche das Gute.

82. Dieser Ausdruck findet sich schon in der der 2. Auflage des ABC der Anschauung vom Jahre 1804 beigegebenen Abhandlung „Ueber die ästhetische Darstellung der Welt", etwa auf der 6. Seite im 2. Bande unserer Ausgabe. Ueberhaupt ist jene Abhandlung mit den vorhergehenden und nachfolgenden Auseinandersetzungen zu vergleichen.

83. Indem es Herbart unternahm, die verschiedenen Grundverhältnisse des Wollens inbezug auf die Bedingungen zu untersuchen, unter denen ihnen das Prädikat sittlich oder unsittlich zukomme, kam er zu seinen fünf praktischen Ideen, welche — als der begriffsmäßige Ausdruck gewisser Urbilder der Vortrefflichkeit und Musterbilder des Wollens — solche Willensverhältnisse bezeichnen, an welche sich, wie auf dem Gebiete des Aesthetischen, das unmittelbare, unbedingte Urtheil des Beifalls, des Vorziehens, der Billigung knüpft, deren Gegentheil aber absolut mißfällt. Es sind folgende:

1. Die Idee der innern Freiheit, welche sich aus dem Verhältniß der Uebereinstimmung eines Wollens mit der sittlichen Einsicht und Ueberzeugung in ein und derselben Person ergiebt; der Wille ist dann frei von der Bestimmung durch etwas Fremdes und nur durch das absolute Urtheil der eigenen Person bestimmt. Das Verhältniß bedarf insofern noch anderer Ideen zu seiner Erfüllung, als dabei weder der besondere Zweck des Wollens, noch der besondere Inhalt der Einsicht in Betracht kommt, von denen eins oder das andere tadelnswerth sein kann.

2. Die Idee der Vollkommenheit, der das Verhältniß eines an Intensität, Ausdauer, Vielseitigkeit und Konzentration stärkeren und größeren Wollens zu einem in diesen Punkten schwächeren Wollen zu Grunde liegt, wonach jenes vor diesem gefällt. „Die Vollkommenheit ist bloß formal, und in ihre Form paßt jede Materie, die des Mehr oder Minder fähig ist. Was an sich gefällt oder mißfällt, das kann auch als ein Größeres oder Kleineres mehr oder minder gefallen oder mißfallen." (W. VIII, 40). Aus diesem Grunde hat auch Herbart diese Idee bei seiner obigen Betrachtung außer Frage gelassen.

3. Die Idee des Wohlwollens, welche sich auf das Verhältniß des eigenen Willens zu einem vorausgesetzten fremden Willen als solchen gründet, und wonach es absolut wohlgefällig ist, wenn beide Willen derart übereinstimmen, daß der fremde Wille ohne alle Nebenrücksichten gefördert wird.

4. Die Idee des Rechtes, welche sich auf die Uebereinstimmung mehrerer Willen als einer festen Regel gründet, wodurch das absolut Mißfällige des Streites, d. i. der gegenseitigen Negirung zweier Willen verschiedener Personen, beseitigt oder ihm vorgebeugt wird. Zu bemerken ist noch, daß hier das Wollen nicht mehr, wie beim Wohlwollen, als Gesinnung vorhanden ist, sondern als That heraustritt und mittelst des Zieles, das es erstrebt, in das Wollen eines andern eingreift.

5. Die Idee der Billigkeit oder der Vergeltung, welche auf der Ausgleichung des durch eine beabsichtigte und bewirkte äußere Wohl- oder Uebelthat gestörten vorigen Verhältnisses fußt, also auf Genugthuung, auf einen billigen Ersatz abzielt.

Werden nun diese, zunächst auf Einzelne bezüglichen sogenannten „ursprünglichen" Ideen auf die ethische Beurtheilung gesellschaftlicher Verhältnisse übertragen, wie es von Herbart geschah, so ergeben sich die sogenannten „abgeleiteten", oder „gesellschaftlichen" Ideen, und es ergiebt sich aus der Idee der innern Freiheit die Idee der beseelten Gesellschaft, aus der Idee der Vollkommenheit das Kulturſyſtem, aus der Idee des Wohlwollens das Verwaltungsſyſtem, aus der Idee des Rechts die Idee der Rechtsgesellschaft, und aus der Idee der Billigkeit oder Vergeltung das Lohnſyſtem.

84. Ueber die Bildung des sittlichen Charakters spricht sich Herbart in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 466 f.) noch so aus:

„Zur Bildung des ſittlichen Charakters gehört:

„a) der Mensch muß ohne Vergleich mehr mit den gesellschaftlichen Beziehungen, als mit sich selbst beschäftigt werden. Die Gesellschaft muß ihm als ein großes Räthsel im Sinne liegen: darüber muß er sich vergessen. Dies geht ungleich leichter bei noch unverdorbenen Kindern, als herangewachsene Egoisten sich je vorstellen können, die sich einbilden, weil bei ihnen das liebe Ich Mittelpunkt alles ihres Dichtens und Trachtens ist, so sei das Natur des Menschen. Und jeder Mensch hat doch auch Zustände, worin er, als kontemplatives Wesen, die Dinge ohne Beziehung auf sein Ich sieht und ihren Zusammenhang alsdann als schön und häßlich, harmonisch oder widerstreitend, mit Beifall oder Mißfallen beurtheilt. Niemand ist völliger Egoist; denn die ewige Selbstanschauung ist ein Märchen.

„b) Die Welt muß durch Ideen dargestellt werden; sonst führt die Anschauung des bloß Wirklichen auf Xenophon's Ansicht. Der Mensch muß in eine höhere Ordnung der Dinge versetzt werden; er muß die Realität dieser höhern Ordnung so nahe, so zweifellos vor sich sehen, sie so fest in ihrer Nothwendigkeit ergreifen, als möglich; alle Arten dieser höhern Ordnung muß er kennen, um nicht durch eine später entdeckte, durch einen neuen Enthusiasmus, der früher gekannten geraubt zu werden. In allem praktischen Philosophiren werden uns die Ideen unvermerkt — wenn auch nur symbolisch — etwas Objektives. Das müssen sie auch dem Zöglinge werden. Aber es gilt, ihre Realität auch in dem außer uns Vorhandenen so klar, so vielfach darzustellen, daß kein Zweifel darüber entstehen kann.

„c) Der Mensch muß empfindlich sein gegen die ästhetischen Verhältnisse der menschlichen Willen. Damit er es werde, muß man sich mit ihm selbst in empfindliche Verhältnisse setzen. Damit sie empfindlich werden mögen, muß er sich selbst darin frei fühlen. Grundregel alles Umgangs zwischen Erzieher und Zögling.

„d) Die Darstellung der ästhetischen Verhältnisse darf nicht kleinlich sein; sonst entsteht Empfindelei; sie muß ins Große gehen. Der Erzieher muß sich nicht gar zu wichtig machen. Vielweniger den Zögling an seiner Einseitigkeit festhalten wollen, wenn dieser einen höhern Flug nimmt. — Die Rechtsverhältnisse in ihrer Nothwendigkeit und Ehrwürdigkeit muß man vor den übrigen gehörig hervortreten lassen." (ä. H.)

Mit der von Herbart unter b) erwähnten „Ansicht Xenophons" ist dessen sogen. Glückſeligkeitslehre gemeint, nach welcher das Gute, die Tugend allein das Nützliche, das Glückbringende ist, um dessen willen man das Gute thut und erstrebt. Wie durchaus abhold Herbart dieser den innern Werth des Guten verkennenden Ansicht war, geht schon aus einer Bemerkung in der allgemeinen Pädagogik (s. S. 68) hervor, wo er die Memorabilien Xenophons wahrhaft unmoraliſch nennt und sie deshalb von der Jugendlektüre ausgeschlossen

sehen will. Darauf bezieht sich auch eine Stelle in einem Briefe an seinen frühern Schüler Karl von Steiger vom 20. Novbr. 1800, wo er über diesen Punkt eingehender schreibt:

„Xenophons Werke pflegen allgemein als sehr moralisch gepriesen zu werden. Es ist auch in der That viel Treffliches darin. Aber so viel leichter verbirgt sich eine gewisse Schiefheit seines sittlichen Urtheils — und ich wüßte in der That kaum ein feineres Gift für Dein Herz, als wenn Du so ohne genaue Unterscheidung Dich von ihm überreden lassen wolltest. — . . . z. B. daß Xenophon allenthalben, wo er von Cyrus etwas Gutes sagte, gleich hinzusetzt, wie das ihm, dem Cyrus, so nützlich gewesen sei, wie es ihm so viele Freunde verschafft habe u. s. w. Darin läge an sich nichts Uebles; aber so häufig wiederholt, muß es endlich anstößig werden. Lies allenfalls auch einmal die platonischen Werke, die Apologie und den Kriton wieder, so muß Dir leicht auffallen, welch ein Geist hier herrscht, wie viel zutrauensvoller Du Dein Herz den darin herrschenden Empfindungen öffnen darfst. Xenophon freilich war ein Mann, der die Welt kannte — Plato kannte sie viel weniger. Jener hätte sich nicht wie dieser am Syrakusischen Hofe den Spöttern preisgegeben. Aber wenn es eine schwere Kunst ist, Weltkenntniß mit einem reinen Herzen vereinigt zu erwerben — so soll ich doch Dir wohl nicht eine Ermahnung schreiben, was Dir das Erste und was Dir das Zweite sein solle." (Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien, S. 115f.)

Und in einer auf Kant an dessen Geburtstage den 22. April 1810 in Königsberg gehaltenen Gedächtnißrede rühmt er noch ganz besonders an diesem kühnen Denker, daß er, „der mächtige Kritiker", mit seinem kategorischen Imperativ (s. Anm. 80) „jede Frage schweigen hieß, wenn es auf die Anerkennung des ursprünglichen Gebots als einer Thatsache ankam, die schlechthin für sich selbst feststeht und als solche von der Reflexion vorgefunden wird", — und daß er durch die ausschließende Begründung des Sittlichen aus den formalen unter Zurückweisung sämtlicher materialen Prinzipien des Wollens so entschieden der Glückseligkeitslehre entgegengetreten sei. Es heißt da u. a. (W. XII, 151):

„Aber die ganze Stärke seines erhabenen Geistes sehen wir beschäftigt in der Sorge: für alle Sittengesetze den ersten Punkt der Verbindlichkeit, den wahren Grund der gefühlten Nöthigung, die das Wort Pflicht ausdrückt, an den Tag zu bringen. Hier ist es vorzüglich, wo ihn jeder bewundert, — wo ich ihn als meinen Wohlthäter ehre. Welch gesunder, welch ein reiner Geist, ja man möchte sagen, welcher höhere Antrieb hat es ihm eingegeben, sich jener Glückseligkeitslehre entgegenzustemmen, die, während sie sich im äußerlichen Leben gar freundlich und gesittet anstellte, in den Tiefen des Herzens die Gesinnungen verdarb; indem sie durch ihre Spitzfindigkeiten das wärmste Wohlwollen und die reinste Rechtlichkeit so überredend in den Verdacht des Eigennutzes brachte, daß die besten Menschen ihr eignes Gemüth zu verkennen Gefahr liefen. Von diesem Unheil hat Kant die neuere Zeit erlöst, und es ist ihre Schmach, wenn sie je dahin zurückkehrt."

85. Vestris (eigentlich Vestri) war eine berühmte italienische Tänzerfamilie. Während Gaetano Apollino Baldasarre Vestris, geboren 1729 zu Florenz, von 1729—90 der Stolz der großen Oper zu Paris war, wirkte sein Sohn August, geboren 1759, seit 1772 ebendaselbst und entzückte noch 1835, 76 Jahre alt, durch Grazie und Kraft. Er starb zu Paris am 5. Dezember 1842, und jedenfalls ist er es, den Herbart meint. Den Ruf des Namens haben in neuerer Zeit die Sängerin und Schauspielerin Vestris in London und der Balletmeister Vestris in Wien erhalten.

86. Zu dem Kapitel der Charakterbildung fügen wir hier noch eine längere Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 468ff.) an, die das Vorhergehende und Nachfolgende in mehreren Punkten weiter ausführt. Sie lautet:

„Charakterbildung. Charakter heißt hier: dauernde Bestimmtheit des Willens.

„Der Mensch ist sein eigener Zuschauer. Daraus entspringt ein Verhältniß zwischen dem, was er unwillkürlich ist und vermag, und dem, was er mit Absicht sein und vollführen möchte. Eigentliches Wollen entspringt erst aus der Verbindung zwischen einem Verlangen und dem Bewußtsein (oder der Meinung) des Vermögens.

„Verlangen und Vermögen muß dauernd zusammentreffen, wenn der Charakter bestimmt sein soll. Diese Befestigung und folglich der Charakter selbst wird am vollkommensten, wenn Verlangen und Vermögen gerade gleich stark sind. Mehr Vermögen als Verlangen ist Roheit, eine Negation für den Charakter; mehr Verlangen als Vermögen ist Schwäche, und wieder Negation für den Charakter. Die Kongruenz kann auch doppelt fehlen; Verlangen und Vermögen können gegenseitig zu eng und zu weit für einander sein.

„Findet jenes Zusammentreffen statt, so befestigt sich der Charakter mehr und mehr durch die Wechselwirkung des Verlangens und Vermögens. Hingegen die nämliche Wechselwirkung, wenn beide nicht zusammentreffen, wird den Zustand des Gemüths fortdauernd verändern und zerrütten.

„Soll das Zusammentreffen beständig sein, so muß jedes der beiden Zusammentreffenden für sich zur Beständigkeit und Einheit gediehen sein. Beständigkeit in dem, was der Mensch unwillkürlich ist, fühlt, vermag, hängt theils vom Temperament, theils von der gleichartigen oder ungleichartigen Lebensweise ab. Beständigkeit und Einheit in dem, was er mit Wahl und Besonnenheit verlangt, hängt ab von der Entschiedenheit der Geschmacksurtheile und von dem mehr oder minder systematischen Blick auf das Ganze der menschlichen Dinge.

„Im allgemeinen soll der Charakterbildner die Natur hervortreten lassen, folglich dem Temperament nachgeben, doch das zu lebhafte unbemerkt im Kreise sich drehen lassen. Er soll einen gleichmäßigen Fortgang des äußeren Lebens begünstigen; Revolutionen jeder Art wirken zunächst nachtheilig auf den Charakter. Er soll sowohl jedes einzelne Geschmacksurtheil rein und ungestört reifen lassen, als auch die allgemeine Schätzung des Werthes der Dinge zur Klarheit und Entschiedenheit zu bringen suchen. Endlich soll er das Gesetz der konsequenten Befolgung einmal angenommener Grundsätze durchweg gelten machen.

„Dies würde für alle Charakterbildung überhaupt gelten, in sofern sie bloß auf Festigkeit und innere Einheit des Charakters hinaussähe. Es ist aber hier um sittlichen Charakter zu thun. Im Begriff der Sittlichkeit entdeckt der analytische Blick sogleich die beiden scheinbar widerstreitenden Merkmale des Gehorsams und der Selbstgesetzgebung. Nicht einer, nur für den gerade vorhandenen Fall erfundenen Maxime, sondern einem allgemeinen Gesetze, das sich von jeder Willkür unterscheidet, gebührt der sittliche Gehorsam. Nicht von einer fremden Autorität, sondern von dem eigenen Willen müssen die Gesetze herrühren. Aber dieser eigene Wille darf auch nicht als sein eigener Tyrann erscheinen; der individuelle Wille darf nur den allgemeinen Willen sich aneignen. Der letztere ist eine Idee, die sich nirgends realisirt findet, der aber das ästhetische Urtheil über das Verhältniß menschlicher Willen sich theilweise annähert.

„Es ist die Theilnahme, welche die mehreren Willen ergreift, das ästhetische Urtheil, welches sie formt; es ist das Denken, die Abstraktion und Konsequenz, wodurch die einzelnen Urtheile zu Maximen und Grundsätzen aufsteigen; es ist endlich eine stete Selbstbeobachtung und Selbstbeurtheilung, wodurch Sittlichkeit als Charakter in unserer Persönlichkeit sich befestigt.

„Also Richtung des Geschmacks auf die Dinge der Theilnahme bereitet das Unwillkürliche des sittlichen Charakters. Das Absichtliche, was damit zu-

sammentreffen muß, ergiebt sich aus der Anwendung der Konsequenz und der Beobachtung auf jenes Unwillkürliche.

„Aber Theilnahme, Geschmack, Konsequenz und Beobachtung, einzeln genommen, waren schon Forderung der Vielseitigkeit. In bestimmte Verbindung gesetzt, lösen eben diese Forderungen zugleich das Problem der Charakterbildung. Fehlt etwas an der Verbindung, so bleibt der Charakter unreif, und die Sittlichkeit kommt nicht zur Herrschaft. Fehlt es an dem Stoffe der Verbindung, beschränkt sich die Theilnahme auf eine enge Sphäre, bleibt der Geschmack roh, verwirrt sich die Konsequenz, so können sich zwar dennoch einzelne vortreffliche Charakterzüge, es kann sich eine achtungswerthe Einseitigkeit bilden. Aber der völlig durchgeführte Charakter muß mit völlig besonnener Vielseitigkeit ganz zusammenfallen.

„In beiden kommt der Mensch zu der gleichen Einheit, zu einer ästhetischen Anschauung der Welt; welche dadurch, daß sie nicht aus dem Mittelpunkte, sondern nur auf menschlichem Standpunkte möglich ist, dadurch, daß der Zuschauer sich selbst als Theil des Ganzen, und unter dem Gebot der allgemeinen Ordnung findet, zwar an ästhetischer Ruhe verliert, aber an moralischem und religiösem Nachdruck gewinnt, und eben dadurch die Moralität für die eigentliche Beherrscherin des menschlichen Gemüths erklärt.

„Aus diesem Grunde und aus diesem Sinne ist die ästhetische Darstellung der Welt das Ideal der Erziehung." (ä. H.) — Vgl. Anm. 82.

87. Der ganze Satz, dem dieser bekannte Spruch entlehnt ist, lautet: Quod latet, ignotum est, ignoti nulla cupido (wörtlich: was verborgen liegt, ist unbekannt; nach Unbekanntem [hat man] keine Begierde), und findet sich in Ovids ars amandi III, 397.

88. Im Anschluß an die hier dargelegten Beziehungen der Bildung des Gedankenkreises zur Bildung des Charakters finde noch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 474f.) einen Platz:

„Herrschende Vorstellungsmassen. — Der Hauptunterschied zwischen dem gewöhnlichen Zöglinge und dem reifen Manne liegt hier darin, daß die herrschenden Vorstellungen des Zöglings ihm während der Arbeitszeit verdrängt werden; nur in Erholungsstunden, hauptsächlich in den Ferien! lenkt er sich selbst. Ja die gewöhnlichen Studenten, indem sie aus einem Kollegio ins andre gehn, sind wenigstens anfangs noch im nämlichen Falle. Beständige Passivität in den Hauptstunden des Tags! Den jungen Handwerkern, selbst den Bedienten, geht es darin besser, weil die Gegenstände ihres Thuns kein schweres Lernen, kein Festhalten schwächerer Vorstellungen wider das innere Streben erfordern.

„Und die Charakterbildung? Die hängt doch nun ganz von dem Herrschenden ab, was sich nur allmählich, und heimlich, nach Zurückdrängung des schwächer Aufgefaßten, — und des Kindischen, was jetzt verachtet wird, — hervorthut.

„Exerzitien werden zwar gemacht! Aber dies Machen steht nicht unter einer herrschenden Vorstellungsmasse, sondern unter den vielen, schwach verbundenen, einzeln in Anwendung kommenden Regeln der Grammatik. — Wo ist sonst ein erfreulich-planmäßiges Werk für die Jugend? Sind es historische Zusammenstellungen? Sind es mathematische Aufgaben? — Worin soll denn Größe, Energie sich zeigen? wofür sich bilden? — Für den künftigen Kriegsdienst! Darum schon treibt der Selbstthätige, — Charaktersuchende — ins Militär. Und der freilebende Student — ist nie weit vom guten Soldaten: ist aus Noth dessen Affe."

89. Hier ist noch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 470f.) anzumerken:

„Eben weil der Mann mehr körperliche Kraft besitzt, hat er auch durchschnittlich mehr Charakter als das Weib. Der nur kann festen Charakter be-

sitzen und fest wollen, der sich sagt, er werde, wenn die Zeit kommt, seine Pflicht auf seinem Posten versehen können. — Die Natur giebt Talente, die Erziehung Charakter. Jeder soll so ausgebildet sein, daß er König sein könnte, wenn es darauf ankäme. Der feste weise Mann duldet, weil er nicht ändern kann; aber er will nicht Mehr dulden; und er versteht innig und mit Weisheit zu genießen, wenn das Glück ihm wohl will. — So wie das Bewußtsein der Kraft den Charakter stärkt und erhöht, so muß ohnfehlbar da, wo das Gefühl der Schwäche sich findet, der Charakter verlieren, sei es durch Abnahme an Geisteskraft, oder Körperkraft, oder durch Verlust äußerer Glücksgüter. Ein so gebrochener Charakter ist verloren, wenn nicht auf der andern Seite sich neue Hilfsquellen eröffnen."

Ueber den Schlußsatz des Textes, daß die Sorge für die Gesundheit zwar nothwendig sei, aber nicht in die Pädagogik gehöre — eine Ansicht, die sich auf S. 121 wiederfindet, sehe man die Einleitung.

90. Campes „Kleine Kinderbibliothek" erschien zuerst 1779—1805 zu Hamburg bei Herold in 6 Theilen, die 11. Aufl. 1815, die 12. Aufl. 1828 zu Braunschweig „in der Schulbuchhandlung", jedes Bändchen mit einem Kupfer. Sie enthält Fabeln, moralische Erzählungen, Geschichten aus alter und neuer Zeit, Gedichte und Gespräche, Naturschilderungen und Beschreibungen aus der Länder- und Völkerkunde, einzelne Glückwünsche u. dgl., theils von Campe selbst, theils von anderen (Claudius, Gellert, Gleim, Göking, Hagedorn, Hölty, Overbeck, Pestalozzi, Pfeffel, Elise Reimarus, Karoline Rudolphi, Schlözer, Weiße u. a.) abgefaßt, und bietet den verschiedenen Stufen des kindlichen Alters allerhand Stoffe zur Bildung für Geist und Herz im Sinne der Aufklärungsepoche. Verschiedenes davon ist durch den Uebergang in die verschiedensten Lesebücher allbekannt geworden und noch heute ein liebes Eigenthum der Kinderwelt. Wir erinnern beispielsweise an die Fabeln von den drei Goldfischchen, von der Geis, vom milchweißen Mäuschen, vom Lämmchen, von der Katze, der alten und jungen Maus, von Pferd und Esel ꝛc., oder an die Gedichte: Der Schnee zerrinnt, Komm lieber Mai, Wie schön ist der Wechsel der Zeiten, Der Mond ist aufgegangen, Johann der muntre Seifensieder u. a. m. Eine große Zahl dieser Lieder ist von dem bekannten Tonsetzer J. F. Reichardt in Musik gesetzt worden (Melodien zu Liedern aus Campes Kinderbibliothek, Braunschweig 1781), und hat sich durch Aufnahme in spätere Liedersammlungen im Munde der sangeslustigen Jugend erhalten.

91. Herbart bezieht sich hier auf Kants Forderung, der in seiner „ethischen Methodenlehre" (Werke, herausgegeben von Hartenstein VII, 289—298) einen solchen moralischen Katechismus befürwortete und ein Bruchstück desselben mittheilte; vgl. Kant, Ueber Pädagogik, S. 51 in der Ausgabe der „Pädag. Bibliothek."

92. Zu der obigen Stelle über Lektüre ist sowohl S. 26f. und die 14 und 15. Anmerkung, als auch das Zitat in der 21. Anmerkung zu vergleichen.

93. Gemeint ist damit namentlich die Fichtesche Philosophie, gegen die sich Herbart wegen der Annahme einer transszendentalen Freiheit ernstlich verwahrte. Diese kommt schon bei Kant vor, der einen doppelten Charakter des Menschen annahm, einen empirischen, der durch Erfahrung, Umgang, Temperament ꝛc. bestimmt wird, und einen intelligibeln (absolutes Vermögen), der als Ding an sich transszendental, d. i. außerhalb der Erfahrung, der Zeit und alles ursachlichen Zusammenhanges steht, also nicht bestimmbar, sondern nur bestimmend und zugleich der Träger jener transszendentalen Freiheit ist. Noch schärfer gestaltet sich die Sache bei Fichte. Nach seiner ganzen Lehre (vgl. Anm. 57) fordert das reine absolute Ich, daß seine Thätigkeit in die Unendlichkeit hinausgeht, daß es alle Realität in sich fasse, und durch die absolut freie Reflexion auf sich selbst, als Naturwesen, sich selbst gänzlich in seine Gewalt bekomme und dadurch das Vermögen erhalte, sich nach dem Begriffe der Selbständigkeit

absolut und ausnahmslos zu bestimmen. Darnach hängt es schlechthin von der Freiheit des Menschen ab, ob er sich sogleich auf einen höhern Standpunkt, statt auf einen niedern, versetzt hätte; denn „es bedarf nur eines Entschlusses, und der Mensch ist über alle Natur erhaben; es hängt schlechthin von seiner Freiheit ab, sich unmittelbar einen andern Charakter zu bilden, wenn sein gegenwärtiger nichts taugt" (Strümpell, die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart, S. 42f.) Daß mit einem solchen Standpunkte die Bildung zur Sittlichkeit, also die Erziehung, welche sie doch erstrebt, negirt wird, liegt auf der Hand. Fichte sah das auch selbst ein und konnte nur auf Umwegen auf sie zurücklenken. Denn wenn Moralität auf eigenem freien Entschlusse, ohne jeden äußern Beweggrund, beruht, so kann man jemandem zur Erlangung derselben durch äußere Einwirkung um so weniger behilflich sein, als sich ja durch diese äußere sinnliche Einwirkung die innere, absolute Freiheit gar nicht erreichen läßt. Herbart hatte demnach vollkommen Recht, sich von dieser transszendentalen Freiheit alles Ernstes loszusagen und ihre Annahme als unverträglich mit dem Erziehungszwecke zu erklären (vgl. S. 140 Anm., und „Umriß" 2c. §. 3, S. 149; desgl. zu Anfange der Abhandlung über die ästhetische Darstellung der Welt im 2. Bande unserer Ausgabe). Aus der Schrift „Ueber meinen Streit mit der Modephilosophie dieser Zeit" gestatten wir uns hier über den beregten Punkt noch eine Stelle auszuheben. Nach einer Apostrophe an den Rezensenten der Jenaer Literaturzeitung heißt es da (W. XII, 226f.) weiter:

„Ein Unheil ist im Anzuge; man will das menschliche Gemüth der Rechnung unterwerfen! Man leugnet die transszendentale Freiheit! Dieselbe Freiheit, die zwar Leibniz verwarf, die aber seit Kant — aus Gründen, die mit der Eigenthümlichkeit des Kantischen Systems aufs genaueste zusammenhängen und mit derselben stehen und fallen — für ein unentbehrliches Requisit der Sittlichkeit gehalten wird. Trotz dem Leugnen der transszendentalen Freiheit nun existirt immerfort dasjenige im Menschen, dessen er sich bei aller Selbstüberwindung und Selbstanklage bewußt ist; und dies zu leugnen ist mir niemals eingefallen. Die Frage ist nur, wie dies Faktum des Bewußtseins müsse erklärt werden. Ich erkläre es so, daß dabei Charakterbildung und Besserung bestehen können; daß von Erziehung die Rede sein dürfe; von solcher, im strengsten Wortverstande sittlichen Erziehung, welche das Inwendigste im Menschen, seinen Willen und die Wurzeln seines Wissens treffe und veredele. Dazu nun gehört schlechterdings, daß diese Wurzeln bildsam seien, und daß sie die einmal angenommene Bildung auch behalten. Nach der Kantischen Freiheitslehre ist an die geforderte Bildsamkeit auf keine Weise zu gedenken; denn da liegt die Wurzel des Willens, — eben die Freiheit selbst — in der intelligibeln Welt, wohin keine Kausalität reicht. Und nach den gemeinen Vorstellungen derer, die von der zeitlosen intelligibeln Welt nicht viel begreifen, kann der freie Wille sich jeden Augenblick ändern; dabei besteht kein Behalten, sowie bei der vorigen Lehre kein Annehmen der Bildung. Folglich wissen beide Vorstellungsarten nichts von der Charakterbildung. Und was noch das Aergste ist, wer die Erziehung leugnet, der muß aus denselben Gründen auch jene große Erziehung des Menschengeschlechts durch die Vorsehung leugnen. Woraus denn gar bald weiter folgt, daß das ganze Erdenleben des Menschen mit seinen vielen Plagen und seinen kurzen Freuden etwas rein Zweckloses ist, da es nicht mehr als Bildungsschule kann betrachtet werden."

Daß übrigens Herbart mit der S. 140 und in der Anmerkung daselbst erwähnten innern Freiheit die in der 83. Anmerkung charakterisirte „Idee der innern Freiheit" meint, ergiebt sich von selbst aus dem Zusammenhange.

94. Mit der ganzen Bemerkung zielt Herbart auf Campe ab, der in seinem Theophron den jungen, in die Welt eintretenden Leuten einen „erfahrnen Rathgeber" bot, um sie in das Getriebe des Lebens einzuführen und sie vor bittern Enttäuschungen möglichst zu bewahren; außer Religion und

Sittenlehre erachtete er dieses Fach menschlicher Kenntnisse als das wünschenswertheste für einen in die Welt tretenden Jüngling (vgl. S. XII, 76, 136 f., 287 des Theophron in der Ausgabe der „Pädagog. Bibliothek"). Diese väterliche Fürsorge entsprang der Tendenz, daß die Jugend vor dem verderblichen Einflusse der Welt, schlechter Gesellschaft und böser Beispiele möglichst lange bewahrt bleiben müsse. (Vgl. auch Anm. 23, S. 289.)

95. In gleicher Weise heißt es in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 477):

„Man unterscheide die unmittelbare und die mittelbare Zucht. Die letztere ist die wichtigste, indem sie auf den Gedankenkreis wirkt, diesen prädisponirt, Interessen in sich aufzunehmen, und dadurch den Charakter mitbestimmt."

96. Hierher gehört noch folgende Bemerkung aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 477):

„Um die Maßregeln der Zucht zu bestimmen, denke man sich gleichsam in der Mitte die Gewohnheit und Gewöhnungen, die dem Unterricht und der Erziehung Bahn machen sollen, und ihr zur Rechten und zur Linken Lust und Unlust, Reiz und Druck, Lohn und Strafe."

97. Angeführt sei hier noch die Stelle aus den Apsorismen zur Pädagogik (W. XI, 479):

„Zucht thut oft alles in der Hand verständiger Eltern. Zucht verdirbt oft alles in öffentlichen Anstalten. Warum? Sie repräsentirt dort Ordnung, hier Willkür." (ä. H.)

Ueber die gleich nach der angemerkten Stelle vorkommenden Begriffe von dolus und culpa sei noch Folgendes angemerkt. Unter culpa versteht das Strafrecht jede Begehungs- oder Unterlassungshandlung, welche objektiv widerrechtlich und subjektiv zurechenbar ist, unter dolus aber jedes mit dem Bewußtsein der Gesetzwidrigkeit und vorsätzlich ausgeführtes Handeln. Hat also jemand eine solche unerlaubte Handlung oder Unterlassung begangen, indem er wußte, daß sie widerrechtliche Folgen haben werde oder doch haben könne, und wollte er sie, so hat er sich eines dolus schuldig gemacht; hatte er aber einen widerrechtlichen Erfolg nicht gewollt, aber doch durch Vernachlässigung der nöthigen Behutsamkeit, Sorgfalt und Vorsicht herbeigeführt, so liegt eine culpa vor. Bei dem dolus handelt es sich um eine wirkliche Bösartigkeit des Willens, bei der culpa nur um eine Schwachheit desselben, weshalb die letztere verhältnißmäßig geringer strafbar ist, als der erstere.

98. Bemerkenswerth ist hierzu noch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 485 f.):

„Das natürliche Gute, das man beim Zögling vorfindet, ist als das Wichtigste bei der Erziehung an die Spitze zu stellen. Sonst ist keine Erziehung möglich, weil ohne dies kein Anfangspunkt da ist, also auch kein Fortgang möglich ist. Was nur irgend Gutes sich vorfindet soll man 1) erkennen und 2) vor den Augen des Zöglings selbst geltend machen; sein eigenes Besseres gegen sein eigenes Schlechtere abgesondert gegen einander stellen, und dadurch die Disharmonie in ihm selbst hervorbringen, ohne die er sich nimmermehr der Tugend nähern kann. Man muß ihn mit sich selbst entzweien; denn er muß sich selbst erziehen. Rohe Knaben pflegen gleich arglos zu sein bei guten und bösen Streichen, wie überhaupt bloße Naturmenschen, wo alles objektiv ist, bewußtlos und ohne Selbstschätzung. Knaben von 10—12 Jahren legen großes Gewicht auf Kraft, sie messen sich gern im Kampfe und disputiren und räsonniren unter sich, wer am besten einen andern überlisten, oder sich selbst aus einer Gefahr helfen kann u. s. w. Diese Selbstschätzungen sind meist unrichtig; wächst aber nur die Knabennatur unverdorben auf, so suche man an die einzelnen flüchtigen Wallungen, die unter andern auch mit vorkommen, die richtige Schätzung anzuknüpfen und so den Knaben allmählich zu dem Gedankenkreis der Tugend zu

erheben. Aber sanft und mit männlichem Ernste! Durch Achtung und Liebe soll man das eine oder andre hervorziehen. Man soll den Beifall in dem Zögling selbst aufregen, damit er einen Maßstab für das Urtheil gewinne; von dem Grade der Wichtigkeit, den er auf gerechten Beifall legt, hängt auch die Kraft des Tadels ab. Dabei muß der Erzieher über seine eigene Individualität ganz und gar hinausgehn, anerkennen, was Anerkennung verdient, nichts für größer achten, als es ist, und nicht etwa das hart tadeln, was ihm fremdartig und paradox am Zögling erscheint. Er muß mit ganzer Seele schätzen können; und muß die Kunst verstehen, Beifall zu äußern ohne zu loben. Lob ist meist Gift für die Jugend, macht eitel, macht, daß mehr aufs Wort als auf die Liebe geachtet wird. Ganz verderblich sind Meritenzeichen und dergleichen."

Die Meritentafeln, Ordenszeichen und andere äußere Auszeichnungen spielten bekanntlich bei den Philanthropinisten eine große Rolle, vergl. Salzmann, Ameisenbüchlein, S. 113, Anm. 23 der I., oder S. 107, Anm. 28 in der III. Ausgabe der „Pädag. Bibl."

99. Zu vergleichen ist hier S. 106 und die Einleitung.

100. Ueber Ermahnungen vergl. man das zweite Zitat in der 10. Anmerkung, über die Fehler der Kinder und ihre Behandlung die §§. 294—303, und 320—329 im Umriß pädagog. Vorlesungen.

101. Ueber Lohn und Strafe handelt noch folgende Stelle der Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 497 ff.):

„Lohn und Strafe. Nichts versuche der Lehrer, was nicht seinen persönlichen Werth in den Augen des Zöglings erhöht und verstärkt; besitzt er nicht diese persönliche Zuneigung und Achtung, so werden seine Mittel wenig helfen; er wird nichts ausrichten. Sind (bei der Strafe) Worte verbraucht, so versuche man das Faktum, die Geschichte des Vorfalls zu notiren und lasse sie alsdann vom Zögling unterschreiben, und zwar ohne viel Worte zu machen. Dieses Mittel kann von der größten Wirksamkeit sein, wenn es im rechten Augenblick geschieht, wenn das Faktum vom Zögling zugestanden wird, wenn dieser einen Grad von geistiger Bildung besitzt und ein geistiges Verhältniß zwischen ihm und dem Erzieher stattfindet; bei Schwachköpfen ist es nicht anzuwenden, und wenn trotzdem der Zögling sein Vorhaben durchsetzen kann, so wird es den Erzieher nur lächerlich machen. Alle einzelnen Akte der Zucht richten sich überhaupt durchaus nach dem Verhältniß des Ganzen der Erziehung, in die der Lehrer den Zögling schon eingeführt hat; denn alle Ermahnungen und Warnungen rufen nur das schon Bekannte ins Gedächtniß. Einzelne Mittel der Zucht haben als einzelne gar keinen Werth und entscheiden nichts. Vor allen Dingen aber soll der Erzieher sich genaue Rechenschaft geben über das, was er vorgenommen hat und über die Wirkung desselben; übrigens ängstige man sich nicht über einzelne Vorfälle, aber man wache über den ganzen Ton, den man seinem Betragen gegeben hat; dieser ist wichtig, weil er das Totalgefühl des Verhältnisses einer Person gegen eine andere bestimmt.

„Es entsteht die Frage, ob man gegen einzelne Aeußerungen die Zucht sogleich anwenden soll und wie? Lügen z. B. machen das allerdings nothwendig. Aber man unterscheide, ob es die erste Lüge ist oder ob jemand unter unzähligen andern auch diesmal eine fliegen läßt; es giebt Menschen, denen sie nur entfallen, weil sie gewöhnt sind zu lügen; und es giebt besonders Kinder, denen die Phantasie bei Erzählungen einen falschen Gedanken unterschiebt. Darauf achte man sorgfältig, ob dies der Fall, oder ob Bosheit, die dahinter steckt, die letzte Ursache war. Ist Bosheit die Quelle, so kann man nicht streng genug sein, nicht genug aufbieten, um das Unwürdige der Lüge hart und lange fühlen zu lassen; denn es ist nicht möglich zu erziehen, wo man nicht Aufrichtigkeit findet.

„Rücksichtlich des Akzents, des Tones im Benehmen, den man stärker und schwächer als im gewöhnlichen Leben annimmt und wirken läßt, kommt es darauf an, ob der Zögling viel Zucht nöthig hat oder nicht? Ist das Erstere, so muß er sie empfinden, diese ihre Leiden müssen keinen Preis haben, für sein Gemüth größer sein als alles in der Welt. Aber nicht mit einem Schlage sondern allmählich von allen Seiten dringe sie an ihn heran. Man habe alle Arten von Empfindlichkeit und Empfänglichkeit des Zöglings studirt, um sie bei vorkommenden Gelegenheiten (aber nicht um sich zu üben und Versuche anzustellen) in gehörigem Maße, wie es nothwendig ist und wird, zu benutzen. Der Akzent muß erst die Strafe empfinden lassen als Strafe; dann auch wird sie als solche gefühlt. Wie hätten sonst die notae censoriae so empfindlich geschmerzt?" —

Ueber den oben im Texte vertretenen Standpunkt der pädagogischen Belohnungen und Strafen vergleiche man noch §. 157 im Umriß pädag. Vorlesungen und Anm. 153.

102. Hierzu sei folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 477 f.) angefügt:

„Rücksichtlich der regelnden Zucht, die das Subjektive des Charakters zu bestimmen sucht, unterscheide man räsonnirende Charaktere, solche, die sich nach dem Räsonnement richten, solche, die nicht räsonniren, und solche, die sich auch nicht durch Begriffe bestimmen lassen. — Ein Knabe sitzt auf einem Dache; die Großmutter, welcher das Haus gehört, geht mit der Mutter des Knaben vorbei; die Mutter erschrickt über die gefährliche Stelle und befiehlt ihm herabzusteigen; er bleibt sitzen; die Großmutter sagt: „das ist mein Dach und ich befehle dir, herabzusteigen;" und der Knabe gehorcht. Gewiß ein Räsonnirsüchtiger! Bei solchen soll sich der Erzieher nie mit dem Zögling in Disputationen und Räsonnements einlassen; es nützt nie, wenn der Zögling selbst der Gegenstand ist, selten, wenn über etwas anderes gesprochen wird. Der Charakter wird aber nicht in Gefahr kommen durch ein Räsonniren, welches ein Zeichen von Forschen und Suchen nach Beweisen ist, im Gegensatz des naiven Gefühls. Denn zur Tugend gehört Einsicht und Kraft des Denkens; nur muß man zeigen, welches Mißfallen in der Geschichte der Philosophie und im gemeinen Leben der Philosoph und das Weib durch Wortwesen erregen. Menschen, die über dem Räsonniren und Haschen nach Worten und Begriffen den Willen verlieren, sind elende Menschen. Dieses Forschen nach Wahrheit aus Prinzipien, wo Grund und Boden vorausgesetzt wird, unterscheide man von dem leeren Wortwesen, das sich im Verfolgen aufgegriffener Gedanken und ihrer Ausschmückung gefällt."

103. Aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 479) möge hierzu noch folgende Bemerkung angereiht sein:

„Es ist ganz eigentlich die schöne Pflicht der Mütter, schon das kleine Kind zur Heiterkeit und zum wohlwollenden Blick auf jedes menschliche Antlitz zu stimmen. Sie mögen die ersten frühen Spiele bewachen, und den Streit so lange als möglich entfernt halten. Aber der Knabe wird dieser Hut entwachsen; er muß versuchen, ob ihm der Streit mehr wohlthue, als jener Friede seiner Kindheit. Diesen Versuch darf der Lehrer nur von fern vor schädlichem Uebermaß bewahren."

104. In einer längeren Stelle der Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 471—474) spricht sich Herbart über die Bildung der Maximen folgendermaßen aus:

„Die Bildung der Maximen ist unter allen Angelegenheiten der Erziehung diejenige, welche am wenigsten in ihrer Gewalt steht. Die Weltanschauung läßt sich durch Darstellung noch einigermaßen bestimmen; die Selbstbeobachtung läßt sich nach schon geschehener Bildung der Maximen durch bloße Erinnerung leicht veranlassen. Aber die Maximen selbst müssen in dem Innern

des Zöglings der Erfolg seiner ästhetischen Weltanschauung sein. Wir sind hier vor dem Heiligthum seines Willens, seines Entschlusses. Denn Maximen sind ja nicht etwas bloß Theoretisches; es sind keine Lehrsätze, sondern diejenigen Akte des Wollens und Denkens zugleich, worin diese beiden Funktionen des menschlichen Gemüthes nicht mehr unterschieden werden, und worin das Ich sich als Einheit unmittelbar antrifft.

„Hier ist aber wohl zu bemerken, daß die Maximen sich nicht auf einmal in Gestalt eines konsequenten Systems erzeugen. Vielmehr geräth das Gemüth in andern Lagen auf andere Maximen; es fängt an tausend Enden an, es versetzt sich dadurch mit sich selbst in manigfaltigen Widerstreit, der nur sehr allmählich theils durch Uebergewicht, theils durch Räsonnement geschlichtet und in eine mehr oder weniger feste und konsequente Zusammenordnung von Lebensregeln verwandelt wird. Daher findet sich in den meisten Menschen so viel Gutes, Gleichgiltiges und Schlimmes durcheinander gemischt.

„So bildet auch der bessere Zögling zuweilen schlechte, und auch der schlechtere Zögling zuweilen gute Maximen. (Maxime heißt hier überhaupt der Akt der Beurtheilung, wodurch der Mensch seine erste Auffassung, seine schon begangene Handlung u. s. w. für recht erklärt. Auf die Höhe der Allgemeinheit des Begriffs kommt nichts an.)

„Die Verwirrung, welche so der Mensch in sich selbst anrichtet (und in welche im Großen die menschliche Gesellschaft sich gestürzt hat), wartet auf die Hilfe des Erziehers. Diese Hilfe besteht negativ darin, die guten Maximen aus der Verwirrung zu befreien, die schlimmen darin umkommen zu lassen. Der Gemüthszustand in den ersteren muß so rein, so lauter, so ungestört bleiben, wie möglich; der in der letzteren muß seine inwohnende Anlage, Gärung hervorzubringen, sobald als möglich verrathen, um erkannt und gescheut zu werden, ehe er Kraft gewinnt. Also

„a) die schlimmen Maximen müssen durch ruhiges Räsonnement, (Kraft darf der Erzieher nur gegen Begierden als solche richten, und desto mehr Kraft, je roher sie sind; gegen Meinungen, Maximen gilt nur ruhige Widerlegung;) in ihrem innern Widerstreite dargestellt werden. Auch in ihrem Streite gegen das Gute wird man sie zeigen; oder vielmehr werden sie, sobald man einmal überlegt, sich selbst zeigen, aber das ist nicht die vortheilhafte Richtung, welche der Erzieher vorzugsweise wählen soll, weil es dabei zweifelhaft sein könnte, ob das Gute das Uebergewicht haben werde? Nur wo dies schon ganz festgewurzelt ist, darf man das Böse dagegen zerschellen; vor allem aber muß recht klar werden, wie die Willkür in ihren mehreren Begierden sich so leicht selbst anfeindet, wie unvermeidlich der Egoismus, sobald er konsequent sein will, bei kargem Genuß den weit größern Theil der Wünsche aufopfern muß. Man glaube doch nicht, daß diese Betrachtungen, welche das Laster unklug darstellen, die Moral verdürben. Sie wenden nur ihre Feinde ab. Freilich soll man nun nicht so schließen: das Laster ist unklug, also ist die Tugend allein klug, und darum muß man sich ihr ergeben. Vielmehr soll der Erzieher dieser Konsequenz dadurch entgegen arbeiten, daß er zeigt, wie auch die Tugend unter den Umständen der heutigen Welt theils auswärts zu kämpfen, theils, bei wahrer Gewissenhaftigkeit, auch innerlich in schwierigen Fällen in heimliche Zweifel sich verwickele, ob sie auch wohl gerade das Rechte treffe? Er soll warnen vor dem Gedanken, als ob die Tugend nur stets mit trotzigem Schritt gerade vorwärts dringen dürfe, soll zeigen, wie viel sie in der Welt schonen müsse, wie schwer es sei, Partei zu nehmen, und wie eben so schwer, ja unmöglich, nicht selbst Partei zu werden. Aber unter der Voraussetzung, daß die Tugend auf ihrem eignen Fundamente, auf dem Gefühl der innern Nothwendigkeit, auf dem ästhetischen Urtheil ruhe, das so gewiß ist wie die Regel jeder Harmonie, bekämpfe man nun im Räsonnement das Laster durch sich selbst, und lasse es gar nicht dahin kommen, daß jene

sich erst noch mit ihm messen müsse, als ob sie durch ihre Stärke erst ihre Güte bewahren müßte. Die Fabel vom Herkules am Scheidewege ist, obgleich psychologisch nicht unrichtig, doch pädagogisch verstanden, ein irrender Führer.

„b) Die guten Maximen müssen vor allem, was sie verdunkeln, ungewiß machen könnte, gehütet werden. Dahin gehört: sie müssen nicht übertrieben werden in ihrem Wachsthum, also nicht durch viele moralische Lehren wohl gar ihr innerer Ursprung antizipirt werden. Die wirklichen Fälle des Lebens, die wirklichen Verhältnisse der Welt müssen nie aus den Augen verloren werden, sonst wird die Moral ein Wolkengebäude, das jedem Winde weicht. Sie müssen vor allem scheinbaren Zwiespalt unter sich selbst gehütet werden. Das heißt vor allem: man muß den Zögling nicht in den höchst gefährlichen Zustand versetzen, (oder wenn ihn die Umstände hineinstoßen, ihm möglichst zu Hilfe kommen,) wo moralische Forderungen ihn nach entgegengesetzten Seiten ziehen. Ein Hauptbeispiel, was hierher gehört, ist dies: der Lehrer selbst verhüte sorgfältig, daß er nicht auf der einen Seite Liebe, Zutrauen, Ehrfurcht, innige Ergebenheit, Offenheit, Bedürfniß der Mittheilung beim Zögling erwecke, sich zu seinem Gewissensrath mache, auf der andern Seite dieser Hingebung durch offenbare Fehler, Leidenschaften, wohl gar Maßregeln der List, durch Unwahrheit und Falschheit die Thüre verschließe. Ein verderblicheres Mißverhältniß giebt es nicht für junge Seelen, und gleichwohl sind kluge und thätige Erzieher, wie alle Menschen, worauf andre als ihre Muster hinsehen, die aber in der Wahl ihrer Mittel nicht ekel genug sind, stets solche Verderber. Es wird ihnen leicht, die gutmüthige Jugend ganz an sich zu ziehen, sie durch ihre Aussprüche, wie durch ihr eigenes Gewissen, zu bestimmen, zu ängstigen, zur Selbstzufriedenheit wie zur tiefen Reue hin und her zu wenden. So wühlen sie ungestraft in der jugendlichen Seele, wühlen darin mit allen ihren Reden und Handlungen, absichtlich und unwillkürlich; was bei ihnen nur Mißhelligkeit zwischen äußerem Anstande und innerer Gesinnung, zwischen der wahren und der angenommenen Person war, das zerreißt die Seele des Jünglings wie mit der Gewalt widersprechender Ueberzeugungen, widerstreitender doppelter Moralität. Welche Entdeckung, wenn nun der Jüngling inne wird, was in ihm gekämpft habe!

„Ueberhaupt soll sich der Erzieher niemals so in das Gewissen des Zöglings hineinarbeiten, daß dieser, um sich zu beruhigen, jedesmal ein doppeltes Orakel fragen müsse. Die doppelten Antworten können nie ganz einstimmig sein. Im Falle des Widerstreits muß der Zögling sich selbst zu trauen, allemal Muth und Zuversicht haben." (ä. H.)

Angefügt sei hier noch eine Stelle aus §. 150 der „Psychologie als Wissenschaft" (W. VI, 353), wo es heißt:

„Das allgemeine psychologische Problem: wie überhaupt Maximen sich bilden können? scheint bisher nicht sonderlich beachtet zu sein. Wenigstens so leicht ist es nicht, daß man es schlechtweg wie eine Anwendung des logisch allgemeinen Denkens auf die Willkür ansehn dürfte. Wenn im gewöhnlichen Unterrichte Maximen gelernt und gelehrt werden: dann pflegt man wohl erst zu glauben, die Maximen seien Triebfedern des Willens; hintennach sich zu wundern, daß die treibende Kraft nichts wirkt. Aber in solchem Falle sind die Worte, welche von Seiten des Lehrers ein allgemeines Wollen ausdrückten, für den Schüler in bloße theoretische allgemeine Begriffe eines möglichen Wollens übergegangen, womit dessen wirkliches Begehren in gar keiner Verbindung steht. — Daher sind auch alle Schlußfolgen in der Moral gehaltlos, wenn nicht die Obersätze ein wirklich vorhandenes Wollen bezeichnen, das alsdann gleich einem Gedanken durch die Untersätze in die Konklusion übergeht.

„Das allgemeine Wollen muß auf ähnliche Weise zu Stande kommen, wie das allgemeine Denken. Also zuerst müssen solche Vorstellungen, die im

Zustande des Begehrens sich befinden, und zwar ihrer viele ähnliche, unter einander verschmelzen; dann muß das Verschmolzene auf dem Wege der Urtheile bestimmt und begrenzt werden."

105. Auf diese Stelle nimmt Herbart später (am Ende der Rezension über Schwarzens und Wörleins pädagogische Schriften, vgl. den 2. Bd. unserer Ausgabe) Bezug, indem er sie als „in Ansehung der Ausländer zu stark und zu grell" tadelt. (Vgl. die 2. und 3. Anm.)

106. In den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 488) heißt es über das Dulden noch:

„Beim Dulden giebt es zweierlei zu unterscheiden: aktive und passive Geduld. Mühseligkeiten zu dulden bei der Arbeit, und Wünsche sich zu versagen, zu entbehren. Die Erziehung muß an die erste gewöhnen; die zweite aber kann schädlich werden. Ein kühner Schritt ist oft besser, um dem Uebel zu entgehen, als zu dulden. Der Peinigung durch passive Geduld soll man das Kind nicht aussetzen; die Lebenskraft wird sonst getödtet, wenn man immer passiv dulden soll."

107. Diesen Grundsatz befolgte von den Philanthropinisten besonders Salzmann, der in seiner Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal den Zöglingen verschiedene, von ihnen besorgbare Geschäfte übertrug, welche einen billigen Gewinn abwarfen; vgl. Salzmann, Noch etwas über Erziehung, S. 98ff. in der I., oder S. 97ff. und Anm. 28 auf S. 126 in der III. Ausgabe der „Pädag. Bibliothek."

Ueber die Pflanzung des Eigenthumsbegriffes äußert sich Herbart noch in nachstehender Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 488):

„Man darf durchaus nicht versäumen, der Jugend Begriffe beizubringen von dem Eigenthum des andern, damit sie anerkennen, was des andern sei; damit sie, die künftigen Menschen, selbst am besten wissen, daß sie innerlich den Streit erheben, erneuern würden, wenn sie abgingen von der Gesinnung des Ueberlassens, worauf einzig und allein die andern ein Recht bauen können."

108. „Das höchste (strengste) Recht ist die höchste (größte) Ungerechtigkeit." Offenbar bedeutet in diesem bekannten jedenfalls dem Terenz (:dicunt, jus summum saepe summa est malitia) nachgebildeten Diktum „Ungerechtigkeit" nicht das direkte Gegentheil von Recht, sondern nur Unbilligkeit, so daß also darin beide Begriffe, des Rechts und der Billigkeit, nur im negativen Sinne, gerade so vereinigt gedacht werden, wie es bei Herbart oben im Begriffe der Rechtlichkeit geschieht.

109. Warum die Rechtlichkeit die erste Stelle in der Charakterbildung einnehme, giebt Herbart in folgender Stelle der Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 487f.) an:

„Der Grund, warum für die Bildung des objektiven Theils des Charakters die Rechtlichkeit die erste Stelle einnimmt, liegt darin, daß die durch sie bezeichneten Verhältnisse des Rechts und der Billigkeit wichtiger sind, als die des Wohlwollens und der Kultur und weil sie zugleich häufig in der Jugend vorkommen und daher auch frühzeitig leicht aufgefaßt werden können und sollen. Wenn aber von Bildung des Rechtssinns an Kindern die Rede ist, muß man nothwendig zwei Fälle unterscheiden, den, wo Kinder mit Erwachsenen, und den, wo Kinder mit Kindern in Rechtsverhältnissen stehen. Im ersten Falle soll man entweder unter Bedingungen etwas schenken oder überlassen, oder das Unschädliche ganz in ihrer Gewalt lassen; also z. B. nicht klagen, wenn der Knabe eine geschenkte Blume zerpflückt, oder sein Gartenstück unbebaut läßt u. s. w. Stiften Kinder unter sich Rechtsverhältnisse, so soll man wie das höchste Wesen die Idee selbst vorstellen und vertreten. Will ein Knabe auf sein Recht sich zum Nachtheil des Wohlwollens stemmen und steifen, so kann der Erzieher leicht ihm die Sache verleiden oder besser noch: er kann sparsamer

sein mit seinen Gefälligkeiten, die der Knabe nicht als ein Recht fordern kann. Nur zu leicht stehen Kinder von ihrem Rechte ab, wenn sie glauben, sie müssen Gehorsam leisten; ein andermal, wo diese Nothwendigkeit fehlt, denken sie, würden sie sich wohl hüten abzustehen. Es ist in der That schwer, es dahin zu bringen, daß das Kind in seiner eigenen Seele wohlwollend abstehe. Bekannt genug ist, daß Eltern, wie große und kleine Despoten im Staate, oft ein Obereigenthum über die Sachen der Kinder in Anspruch nehmen, welches die Begriffe von Vertrag und Recht verdunkelt, daß sie das schon Vergebene unter einander mengen, daß sie unter der Firma, das Kind beschädige die Sachen, sie ihm wieder entziehen u. s. f. Statt dessen sollte man von der frühesten Jugend manigfaltige Züge von Recht tief in ihr Innerstes eingraben, daß sie stets die Rechte anderer heilig halten. Es ist zu wichtig im Leben."

110. Nach der „Allgem. prakt. Philosophie" (W. VIII, 42) besteht der hier erwähnte Unterschied zwischen Theilnahme und Wohlwollen darin, daß die Theilnahme als bloßes unwillkürliches Nachahmen einer fremden Empfindung, sei sie Leid oder Freude, nur ein einfacher Zustand unseres Innern ist, während das Wohlwollen auf der absolut gefallenden Uebereinstimmung unseres eigenen Wollens mit einem fremden Wollen, also auf einem Verhältnisse beider Willen beruht. Psychologisch betrachtet, kann allerdings der Zustand der Theilnahme in den Zustand des Wohlwollens übergehen, indem der Nachempfindende sich von dem Vorempfindenden sondert, also die Glieder des Verhältnisses; der übereinstimmende eigene Wille und die Auffassung des fremden Willens auseinandertreten; aber ihrer Natur nach sind Theilnahme und Wohlwollen verschieden. — Vgl. Anm. 83.

111. Angefügt sei hier noch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 434f.):

„Die Liebe ist die schöne Seele des Lebens; aber durch ihre Manigfaltigkeit muß sie sich im Gleichgewicht halten. Wen eine einzelne Empfindung beherrscht, — wäre sie an sich die edelste, — der ist von der Einheit des Charakters am weitesten entfernt. Eine und die gleiche Leidenschaft nöthigt ihn, wie unsere Dichter so oft dargestellt haben, nach den Umständen sich in die verschiedensten sittlichen Verhältnisse zu werfen.

„Um vieler Interessen willen hängt man nicht nothwendig stärker (intensiv größer) am irdischen Leben; aber man hängt daran gewisser und ruhiger; man wird öfter, aber leiser und leidlicher angestoßen.

„Wenn die Jugend viel Einzelnes liebt, so wird, nach mancher getäuschten Hoffnung, nach mancher aufgelösten Verbindung, desto mehr allgemeine Liebe durch Ideen dem Alter übrig bleiben. Wenn die Liebe sich theilt, so verliert sie allerdings an Konzentration der Kraft. (Und schon darum darf sie sich da nicht theilen, wo sie die Haupttriebfeder einer großen, fortdauernden Thätigkeit in bestimmten Kreisen sein soll, z. B. in der Ehe.) Aber sie verliert damit nicht an Würde. Im Gegentheil, ihre Leidenschaftlichkeit und vor allem ihr Geizen nach Besitz, nach Zueignung und Beherrschung, muß erst gebrochen sein, ehe sie der Würde fähig ist. In Menschen aber, die in Einem Gefühl Alles haben oder verlieren, ist ein Prinzip von Tyrannei, das bei dem mindesten, selbst nur scheinbaren Mangel an Erwiederung den Gegenstand zerstörend anfällt; und ein Prinzip des eigenen Todes, sobald diese Empfindungen aufgeopfert werden müssen. — Es kommt im Leben auf die Kunst an, noch lieben zu können, nachdem man die eigenen Ansprüche aufgab." (ä. H.)

112. Platon nahm zwischen Denken und Begehren den θυμός, die Thatkraft an, die sich entweder auf die Seite der Vernunft (λογιστικόν) oder der Sittlichkeit (ἐπιθυμητικόν) wenden könne und dem einen oder andern erst den Nachdruck zu wirklicher Thätigkeit mittheile, die sie ohne ihn nicht besäßen —

etwas Aehnliches also, als was man später „Freiheit des Willens“ genannt hat.

113. Vgl. hierzu S. 11f. und S. 67f.

114. Angemerkt sei hier noch eine Stelle über die Selbsterziehung aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 430):

„Niemand kann sich selbst unmittelbar erziehen; denn er kann weder absolut neuen Stoff, noch absolut höhere Grade seiner Gedanken und Empfindungen in sich hervorbringen. So ist jeder in den Schranken der Individualität. Damit ist jedoch die mittelbare Selbsterziehung, deren gebildete Menschen dadurch fähig sind, daß sie die äußeren Umstände beurtheilen, in welche sie sich für ihre Fortbildung versetzen müssen, eben so wenig für unmöglich erklärt, als die immer fortgehende innere Verarbeitung des einmal gesammelten Stoffes in einem schon gedankenreichen und lebhaften Geiste. Nur ist diese Verarbeitung bei weitem nicht immer Verbesserung und Vervollkommnung, sondern verräth sehr oft nur die fehlerhafte Bildung.

„Abstrahirt man von allem Angenommenen, Nachgeahmten bei der Sinnesart eines Menschen, so bleibt doch noch immer er selbst übrig, der annahm und nachahmte; er selbst, der wiewohl nach augenblicklicher Stimmung handelnd,

„Zucht fixirt die Willkür
im Dulden

„Das Kind ist von Natur durch seine Schwäche und Abhängigkeit zum Dulden bestimmt. Es wird aber eben desto öfter ungeduldig theils durch physisches Unbehagen, theils durch Phantasien dazu veranlaßt. Dem erstern helfe man sorgfältig ab, damit keine Verstimmung, keine üble Laune sich des Gemüths bemächtige, wodurch die Phantasien nur dringlicher und peinlicher werden. Die letztern setzen das Kind in Handlung, es macht Versuche, die es aufgiebt, wenn der Erfolg fehlt, die aber in ein Wollen, in Eigensinn übergehn, wenn die Voraussetzung des Gelingens hinzukommt. Bloßes Gefühl der Ohnmacht, bei Abwesenheit alles Reizes, lehrt am besten Geduld. Man richte demnach den Zwang so ein, daß er bloß eine, wo möglich unpersönlich scheinende Noth-

im Besitzen

„Ursprünglich besitzt das Kind nichts. Es hat auch nicht den Geist des Besitzens; und wenn es ihn früh entwickelt, so ist dies ein Zeichen von fehlender Lebhaftigkeit und Belebung. Man kann und soll das Kind nur allmählich, aber auch sicher in das Besitzen einführen. Es muß anfangs sehr wenig Eignes haben, und nichts, dessen Verlust es nicht fühlen würde. Auch soll man ihm den Begriff des Eigenthumes nicht dadurch schwankend machen, daß man sein nennt, was man es doch nicht ganz frei gebrauchen lassen will und kann. Wenigstens muß bedingtes Eigenthum gleich anfangs mit den Bedingungen verknüpft werden. Geldbesitz soll weit später eintreten, als Sachenbesitz. Tausch mag zuerst den Werth der Sachen auf eine eindringliche Art zu messen

in der Beschäftigung

„Das Kind beschäftigt sich von Anfang mit den Gegenständen, die es um sich findet. Die Sphäre derselben, samt den Reizen, die mehr oder minder einwirken, muß so geordnet werden, wie es die Idee der gleichschwebenden Vielseitigkeit anzeigt. Der hervortretenden Thätigkeit nun gebe man Spielraum, man lasse sie zusammenhängend fortlaufen, lange Fäden spinnen; indem man Gelegenheiten assoziirt und Störungen abhält; so weit sich nämlich noch die natürliche Munterkeit gleichmäßig wirksam zeigt. Erschlafft diese, so unterbreche man den Fortgang und führe neue Reize herbei. Was geendigt ist, das werde in einen Rückblick zusammengefaßt, damit es sich objektiv der Betrachtung darstelle, damit Wahl zwischen Beschäftigungen möglich werde. Die Wahl werde sogleich als eine Regel

doch eben dieser Stimmung mehr oder weniger Raum giebt. Beim sittlichen Menschen ist die mit Nothwendigkeit sich aussprechende Gesetzgebung der Vernunft recht eigentlich die Person selbst, die sich aus allem Einfluß der Umstände herausgehoben hat. Dies giebt den Begriff der kantischen Autonomie. — Wie dann dieser Er selbst wanken könne in seiner Sinnesart? das ist die Unbegreiflichkeit, über die der Philosoph sich tröstet, der Pädagog aber sich nicht trösten darf. — Die Erklärung ist ganz leicht. Ist der Mensch im Zustande reiner Betrachtung, so ist das sittliche Urtheil die reine Naturerscheinung seines Wesens; — aber ob er es sein werde? Dieser Erfolg ist ein Zusammengesetztes, aus Ihm, wie er ist, und aus den Einwirkungen. Der Erfolg ereignet sich in seinem Willen, aber immer gleich nothwendig, — gleich determinirbar."

115. Als Ergänzung des Kapitels über die Zucht und ihre Maßnahmen theilen wir zum Schlusse noch folgende in Tabellenform abgefaßte übersichtliche Zusammenstellung aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 480—484) mit, von der Hartenstein bei ihrer ersten Veröffentlichung in den „Kleineren philosophischen Schriften (Leipzig, 1843. 3. Bd. S. XII.) bedauert, daß Herbart diese Form der Darstellung später habe fallen lassen. Sie lautet:

„Zucht leitet den sittlichen Geschmack

zur Rechtlichkeit

„Unter den Gegenständen der Betrachtung, welche dem sittlichen Urtheil Stoff geben, sind Rechts- und Billigkeitsverhältnisse von Natur die ersten. Nur wird dabei vorausgesetzt, das Kind sei in Gemeinschaft mit seines Gleichen; denn gegen die Erwachsenen, welche in jedem Augenblick ihre Uebermacht fühlen lassen, kann ihm kein Rechtsverhältniß deutlich werden. Eher das Verhältniß der Billigkeit, in der Dankbarkeit für empfangene Wohlthaten. Ueberhaupt aber mengt sich allenthalben, auch in das gesellschaftliche Zusammensein der Kinder, viel zu leicht und selbst viel zu nothwendig die Gewalt und der Befehl der Erwachsenen, als daß Recht und Billigkeit rein aufgefaßt werden könnten. Die Zucht muß sich hier sehr mäßigen, um wenigstens nicht ohne

zur Güte

„Wenn der sittliche Geschmack anfängt, das Wohlwollen liebenswürdig zu finden: dann muß längst dies Wohlwollen in dem kindlichen Gemüth so tief gegründet sein, daß die unwillkürlichen Neigungen ohne weiteres mit dem Geschmack zusammentreffen. Von den frühesten Zeiten an müssen die Kinder viel mit einander empfinden, sie müssen Gefährten sein in Freud und Leid; und man muß ihnen die Aeußerungen von Freud und Leid auslegen, damit sie sie verstehen lernen. Sobald man aber merkt, daß das Kind in der Beobachtung eines andern begriffen ist, muß man die geselligen Gesinnungen desselben hervorstellen; man muß eins an die Stelle des andern setzen u. s. f. Diesen Auffassungen und Darstellungen muß die Begegnung selbst einen harmonisch begleitenden Ton hinzufügen;

zur innern Freiheit

„Die innere Freiheit selbst wird am spätesten Gegenstand der freien Betrachtung; es bedarf dazu des Blicks in den innern Menschen, der durch Theilnahme überhaupt und durch die Darstellungen, welche darauf hinzielen, erleichtert wird. Nähert sich der Zögling der Auffassung des Verhältnisses, worin der Mensch durch Willen und praktisches Urtheil zu sich selbst steht: so muß die Begegnung desto mehr die harmonische Stimmung anzuregen suchen, je leichter die innere Freiheit mit Kampf, oder mit bloßer Identität und Konsequenz verwechselt wird. Der Uebergang in einen andern Ton muß deutlich fühlbar werden, sobald die innere Ruhe der δικαιοσύνη sich zum Heroismus anstrengt, oder sobald ihr schöner Friede in bloßer Besonnenheit erkaltet. Der Zögling muß gehütet

Zucht fixirt die Willkür
im Dulden

wendigkeit (Schicksal) aufrecht halte. So wird sich, bewußtlos, die Willkür in gewisse Grenzen zurückziehn. Weiterhin komme Reiz für Beschäftigungen hinzu, die mit Unbequemlichkeiten verbunden sind; dies wird eine gewählte Geduld hervorbringen, die man durch Gewöhnung befestigt. Die Freiheit von Bedürfnissen, welche im Entbehren liegt, muß seinen Werth erhöhen. Man disponire (bestimme) den Zögling, sich durch Erfahrung von seinem Vermögen, im Dulden auszudauern, zu überzeugen. Wählerei lasse man nie zu. Man regle endlich und behaupte den Gang der täglichen Genießungen und Erduldungen; man lasse diese Regeln des täglichen Lebens nur als behauptete Konsequenz erscheinen, die aus höhern Regeln einer allgemeinen Anordnung des Lebens herrührt."

im Besitzen

veranlassen. Ferner lasse man Kinder regelmäßig erwerben; dabei vergleicht sich aufs neue der Werth der Mittel und der Mühe mit dem Gewinn. Wie man von Anfang dem Kinde nur das gab, was es zu behalten geneigt war: so mache man späterhin dies Behalten und Behaupten des Besitzes zur Regel. In allen Beschäftigungen, im ganzen Leben und Beobachten des Zöglings muß die Abhängigkeit der Menschen von Sachen, die Nothwendigkeit von Erwerb und Ersparung sich zwar nicht peinlich, aber doch deutlich ausdrücken. — Der Werth der Ehre muß sich eben so allmählich, aber sicher einprägen. Uebrigens soll ihn die reine Idee der Sittlichkeit beschränken, daß er nicht unendlich erscheine. — Der Knabe und der werdende Jüngling soll seine Ehre behaupten; desto leichter kann man dem jungen Manne die Nichtigkeit der gewöhnlichen Ehrenrettungen fühlbar machen, und desto wahrer wird der reife Mann Beleidigung durch Großmuth vergelten."

in der Beschäftigung

(für den gegenwärtigen Fall) angenommen und kein flüchtiger Wechsel gestattet. Erst nachdem der Vorsatz Kraft hat zu einer einigermaßen verlängerten Ausführung, sollten eigentlich Lehrstunden eintreten; die anfangs nur kurz sein dürfen, aber gehalten werden müssen, so lang als sie bestimmt waren. — Jeder neuen Arbeit gehe ein Reiz voran, der den Geist des Geschäftes innerlich fühlbar macht; denn nur durch das Streben dieses Geistes gelingt die Arbeit. Kann man diesen Geist einigermaßen lebendig erhalten, so mögen nun Gewöhnung, Reiz und Zwang zusammen wirken, um die einmal festgestellten Regeln zu behaupten und an anhaltenden Fleiß zu binden. Den Geist aber wach zu erhalten müssen die Regeln des Unterrichts zur Zerlegung der Arbeit in alle ihre Bestandtheile, zur Anordnung der Folge in der Ausführung u. s. f. genau beobachtet werden."

B. Zum Umriß pädagogischer Vorlesungen.

116. 1. Aufl. S. 1: Jene zeigt das Ziel, diese den Weg und die Gefahren.

Ueber das Verhältniß der Pädagogik zur Ethik und Psychologie heißt es in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 421 f.):

„So gewiß die Philosophie von der Bestimmung und von der Natur des Menschen zu reden hat: eben so gewiß steht es fest, daß die Pädagogik eine philosophische Wissenschaft sein soll und sein muß. Sie soll es sein, weil der Mensch zur Tugend, im ganzen und reichen Sinne des Worts, soll erzogen werden; sie muß es sein, weil, ohne die Natur des Menschen zu kennen, man

Zucht leitet den sittlichen Geschmack zur Rechtlichkeit

Noth das Bestehende unter den Kindern zu zerrütten, und ihren Verkehr in erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Sie muß entstandene Streitigkeiten sorgfältig auf das Verabredete, überhaupt Anerkannte zurückführen, und erst jedem das Seine und das Verdiente geben, ehe sie das allgemeine Beste verordnet. In Rücksicht auf entstehende Rechtsmaximen muß sie verhüten, daß nicht das Räthlichste mit dem Recht verwechselt werde, daß sich auch niemand ein ursprüngliches Recht erdichte, noch ein vernünftigeres statt des vorhandenen einzuschieben wage, endlich daß der Zögling sich nicht gewöhne, sein Recht zum bestimmenden Grunde seines Handelns zu machen und darüber der höhern Ideen zu vergessen. — Die Forderung an sich selbst in Rücksicht auf Beobachtung des Rechts muß aufs genaueste geschärft werden. Die ernstlichste Unzufriedenheit des Erziehers muß sich auf diesen Punkt richten und hier gar keine Milderung annehmen. — Der Zwang fürs Recht sei nie Strafe, nur Exekution. Gewöhnung gehört ganz hierher."

zur Güte

sie muß sich der höchsten Zartheit da befleißigen, wo es nöthig gefunden wird, einem andern weh zu thun; sie muß selbst in Rücksicht auf Thiere genau den Punkt hüten lehren, wo gefühllose Roheit sich in zweckloser Quälerei verrathen würde. In die Maximen der Güte muß die Ruhe reiner Ueberlegung kommen; allgemeine Betrachtung darf sich nicht Aufwallungen überlassen; sie soll zum Zweck das Mittel suchen und mit bestimmter Entschlossenheit die Ausführung festsetzen. Rührungen aus bloßer Betrachtung breche demnach die Zucht sanft ab, und wende zurück zum Ernst. Sie mahne an die Ausführung der Vorsätze: indem sie erinnert, erneuere sie durch den Ton des Zutrauens die Stimmung der Liebe. Die drei Handgriffe der Zucht (Zwang, Gewöhnung, Reiz) sind hier bloß für äußere Sitte brauchbar, welche durch ihre Form verhüten sollen, daß von der Güte die Gesinnung nicht allzustark abweiche."

zur innern Freiheit

werden, daß er hier nicht unvermerkt verliere. — Die Maximen der innern Freiheit stellen sich am leichtesten fest als Gegensätze gegen die Glückseligkeitslehre;*) aber um sie rein zu fassen, bedarf es der philosophischen Schärfe und Ruhe; um sich darin zu vertiefen, um sie sich völlig zuzueignen, bedarf es der freiesten Muße, eines geistigen Loslassens von aller weltlichen Sorge. Die dazu nöthigen Umstände muß die Zucht bereiten. Die Aufrechthaltung dieser Grundsätze ist im jugendlichen Leben fast unmöglich; die Erziehung muß hier vielmehr eine Schwäche kennbar machen, die nur das zunehmende Alter heilen könne, und die es heilen werde, wenn das Gemüth sich bis dahin wenigstens in gleichmäßiger Schwebung erhalten habe."

(ä. H.)

über die Möglichkeit seiner Bildung und Verbildung völlig im Dunkeln bleibt. Letzteres macht sich besonders in unserem so schwankenden Zeitalter sichtbar, wo die Erfahrungen der frühern Zeit von Umständen abhingen, die sich mehr und mehr verändern; so daß eine frühere Erfahrungsweisheit, sofern sie aus Beobachtungen der Menschen, wie sie waren, abgezogen wurde, bald sehr ungenügend werden kann. Wer daran nicht glaubt, schlage das Campesche Revisionswerk auf, und frage sich, ob das Werk wohl heute noch so würde geschrieben werden?

*) S. Anm. 84, S. 323 f.

„Aber zum Unglück geht die Gedankenlosigkeit mancher philosophischen Systeme so weit, daß sie an eine genaue Verbindung der praktischen Philosophie, welche das Sollen bestimmt, und der Psychologie, welche die geistige Natur des Menschen untersucht, nicht einmal denken; obgleich hievon nicht bloß die Pädagogik im weitesten Sinne, (worin sie das Ganze der Menschenbildung umfaßt,) sondern auch die Politik abhängt. Kant hat zwischen die praktische Philosophie und die Psychologie den Riegel der transszendentalen Freiheit geschoben; und so schwach sind manche, die für Denker gelten wollen, daß sie noch heute meinen, dieser papierne Riegel sei von hartem Metall; trotz allem, was schon von der Veranlassung des kantischen Irrthums (durch die Mängel in den ersten Grundbegriffen der praktischen Philosophie), von der Vorsicht, oder vielmehr Aengstlichkeit, womit Kant den hier begangenen Fehler zu bedecken sucht, von der gänzlichen Unmöglichkeit, damit die praktischen Interessen zu vereinigen, ist gesagt worden, ja trotz allem, was Kant selbst über die manigfaltigen Unbegreiflichkeiten offen bekennt, in die er sich verwickelt hatte. Auch der Umstand hat nicht gewarnt, daß Fichte aus jener Freiheitslehre den Satz machte: „das „Prinzip der Sittlichkeit ist der nothwendige Gedanke der Intelligenz, daß sie „ihre Freiheit nach dem Begriff der Selbständigkeit, schlechthin ohne Ausnahme, „bestimmen solle"; ein Prinzip, worin von den wahren praktischen Ideen auch nicht eine einzige zu spüren ist, welchem Prinzip vielmehr schon die bekanntesten Religionswahrheiten widersprechen, indem sie gar nicht erlauben, daß der Mensch auf seine Selbständigkeit einen besondern Werth lege, sondern zu allererst fordern, er solle mitten in der Erhebung zu den Ideen dennoch das Gefühl seiner Abhängigkeit in sich stets wach erhalten.

„Unter solchen Zeitumständen nun ist freilich zu bezweifeln, ob eine philosophische Behandlung der Pädagogik die gebührende Benutzung erlangen werde. Denn möglich ist, daß eine Periode des entschiedenen, alle Philosophie aufgebenden Skeptizismus bevorsteht. Wenigstens kann aus der absoluten Roheit, womit neuerlich in einigen Schulen alle Theile der Philosophie durch einander geworfen sind, nichts anderes folgen. Diese Roheit zeigt sich schon in der rohesten Polemik, und noch mehr in der verderblichen Geringschätzung der Logik, nämlich der wahren, durch zwei Jahrtausende bewährten, aristotelischen Logik, die man, um ihren Werth zu erkennen, in der That nicht bloß gelernt, sondern gebraucht und geübt haben muß, ohne von ihr dasjenige zu fordern, was von der besondern Natur jeder Wissenschaft abhängt.

„Allein der Zweifel, ob eine sittlich nothwendige Arbeit etwas fruchten werde, darf die Arbeit selbst nie stören. Die Pädagogik soll philosophisch behandelt werden: das genügt. Auch ist gewiß, daß aus der Pädagogik, wenn sie richtig, d. h. so, wie die eigenthümliche Beschaffenheit des Erziehungsgeschäfts es erfordert — behandelt wird, selbst eine verdorbene Philosophie allmählich zur Wiederherstellung kann gebracht werden. Das Erziehungsgeschäft zwingt den denkenden Kopf, sich um praktische Philosophie und Psychologie zu bekümmern; und mit verworrenen Begriffen ist da nicht durchzukommen."

Und über die Psychologie (W. XI, 430):

„Psychologische Pädagogik*) ist rein theoretisch; und da sie das Erziehen bloß als eine Thatsache ihrer Möglichkeit nach erklärt, so macht sie jedes schlechte Verfahren und sein Wirken eben so begreiflich als das rechte. Da sie nun den Unterschied des Rechten und Verkehrten eigentlich ignorirt: so ist sie jedem brauchbar, damit er sein Thun im Spiegel sehe. So kann er auch das hypothetisch Zweckmäßige beurtheilen. Er mag nun seine Zwecke bestimmen, wie er immer will; hintennach mag er unter vielem Thunlichen das Beste

*) Ihr steht die Philosophie der Geschichte gegenüber. Diese ist in der Hegel'schen Schule nach spinozistischer Weise mißhandelt, Pädagogik dagegen nach der alten Theorie der Seelenvermögen. Beide Fehler müssen zugleich verschwinden.

wählen. Psychologische Pädagogik ist demnach gar nicht reformatorisch; sie ist bloß aufklärend."

117. Zur Vergleichung mit dem Vorhergehenden und Nachfolgenden stehe hier noch folgende längere Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 426—429):

„Zweck der Erziehung. — 1. Der Staat will Bürger und Beamte, geschickt für ihre Stellen. Erziehung als politischer Hebel. 2. Die Familien wollen Stützen ihres Wohlstands. Erziehung als Mittel der Versorgung. (Manchen ist sie alles, was mit Kindern vorgenommen werden muß. Daher kommt in die Zucht die Regierung und in den Unterricht eine Anordnung, als ob er von einem Haufen Lehrmeistern besorgt würde, die zusammen nur das lehrten, wie man sich in die Welt schicken und wodurch man sein Brot darin finden müsse). 3. Die edlere Jugend strebt nach Ausbildung und Wirksamkeit; mit ihr vereinigt sich der Erzieher, aber auch 4. mit der Kirche, welche unter dem Namen der Sünde eine sittliche Gefahr ankündigt. Aus 3 und 4 bestimmt sich der Zweck der Erziehung unmittelbar, sowohl positiv als negativ. Damit läßt sich 1 und 2 als entfernte Absicht verbinden. Die richtige Zusammenfassung von diesem allen leistet in der praktischen Philosophie der Begriff der Tugend. Er bezeichnet den höchsten Zweck, die Sittlichkeit. Soll der Zweck einfach sein, zum Behuf der wissenschaftlichen Einheit, so muß es der höchste sein. Dies ist mein Wunsch nachzuforschen, was alles, um die Sittlichkeit zu realisiren, vorgenommen werden müsse.

„Man bedenke den Unterschied: den Begriff der Sittlichkeit in der praktischen Philosophie zu bestimmen, und: Sittlichkeit als wirkliches Ereigniß hervorzubringen. Hier muß sie Charakter sein. Die wissenschaftliche Einheit wäre nun zwar für den Plan der Erziehung und folglich für die Ausführung selbst höchst schätzbar; aber wir fühlen alle, daß diese Ansicht nicht die natürliche ist. Wir wollen überhaupt einen gebildeten Menschen, und dazu gehört vielerlei, ohne feste Umgrenzung. Man muß sich in beiden Ansichten üben; die letztere ist die leichteste, die erste ist die wichtigste, wiewohl nicht ganz genügend.

„Die Möglichkeit der Erziehung erkennt man zunächst aus der Wirklichkeit, aber sehr ungleich und undeutlich. Klärer ist die Nothwendigkeit, wie Geschichte und Erfahrung bezeugen. Doch sieht man ausnahmsweise die Unerzogenen wohl gerathen, und umgekehrt. Nicht alles, was den Menschen bildet, wirkt absichtlich. Genauere Einsicht in die Möglichkeit der Erziehung und hiermit richtiges Urtheil über die Zweckmäßigkeit des pädagogischen Verfahrens gewährt nur die Psychologie.

„1. Die Grundfrage betrifft die geistigen Anlagen, sowohl im allgemeinen, als im einzelnen. Die Meinung von gewissen Formen in den Seelenvermögen würde den Erzieher irre führen. Er darf nicht darauf warten, das Gute werde wohl von selbst kommen; er muß es herbeiführen. Die Freiheitstheorien leiden keine Erziehung. Der Erzieher ist unvermeidlich Determinist, wiewohl er bescheiden genug sein kann, nicht die ganze Determination in seiner Gewalt zu glauben.

„Dagegen muß er in vieler Hinsicht das Gemeine und das Böse fürchten; es kommt von selbst, wiewohl keineswegs bei allen gleich. Ein großer Theil der Erziehung ist negativ; nämlich Entfernung des Schlechten. Dieser Theil ist desto wichtiger, weil die Heilung der einmal eingetretenen Verdorbenheit in den meisten Fällen sehr unsicher ist. (Vergleichung mit den Irren.)

„2. Die Hauptmittel der positiven Erziehung liegen im Unterricht; dies Wort im weitesten Sinne genommen. Unterricht giebt dem Zöglinge ganze Massen von Gedanken, die er nicht von selbst würde gewinnen können. Der Unterricht pfropft edle Reiser auf wilde Stämme. Er ist großentheils Ueberlieferung in der Kirche und Schule, durch welche das Höhere dem niedern Menschen dargeboten wird, was er außerdem nicht erreichen würde.

„Daher zerfällt die Frage von der Möglichkeit der Erziehung in zwei Fragen, 1) nach der Empfänglichkeit und Bildsamkeit, 2) nach der in den Erziehungsmitteln liegenden Wirksamkeit.

„Mit der ersten Frage hängt die Aufsuchung und Vermeidung der Hindernisse zusammen, welche die verschiedenen Anlagen verschiedentlich entgegensetzen. Die zweite Frage berührt auch die falschen Wirkungen, welche unter nachtheiligen Umständen aus den sonst guten Lehrmitteln hervorgehen. (Religion und Wissenschaft als Gedächtnißwerk, als Nahrung des Uebermuths, Anlaß zum Fanatismus u. s. w.)

„Eine dritte hierher gehörige Hauptfrage betrifft die Erziehungs- und Lehranstalten. Darüber kann erst nach richtiger Beantwortung der vorigen Fragen mit einiger Genauigkeit geurtheilt werden.

„Lehrform und Wendung der Pädagogik. Die historische oder chronologische (nach den Altern des Zöglings) ist populär und beliebt, aber ungründlich. Da braucht man keine Begriffe zu scheiden, sondern fragt sich bloß: was würde ich um die und die Zeit mit den Kindern anfangen? Auch verfällt sie leicht in Vorurtheile von einer größeren Wichtigkeit entweder der frühern Erziehung in den Kinderjahren, oder der spätern schulmäßigen Bildung. — Die Behandlung nach den Seelenvermögen übt wenigstens im Ueberschauen dessen, was der Zeit nach getrennt ist. Aber sie spaltet vieles, was nothwendig zusammen gehört. — Die richtige Form ist die nach Verschiedenheit derjenigen Begriffe, welche Zweck und Mittel der Erziehung bezeichnen. Eine wissenschaftliche Pädagogik muß erst den Zweck feststellen, für den sie die Mittel gebrauchen will. Daher kann sie sich anfangs auf Unterscheiden der Zeiten nicht viel einlassen. Das ist vielmehr das große Geschäft der wirklichen Erziehung, die jedes Individuum besonders beobachten muß. Die Wissenschaft, wie alle Theorie für die Praxis, ist dafür zu weit und zu eng. Nur die feinste Psychologie würde derjenigen Pädagogik, die allgemein vom Zweck der Erziehung ausgeht, noch Formeln mit veränderlichen Größen nachzusenden im Stande sein, nach welchen man abzumessen hätte, was alles in jedem Augenblicke zu thun sei."

118. Aesthetisches Urtheil ist die auch schon von Kindern geübte Beurtheilung fremder Handlungen, die an sich gefallen oder mißfallen und ohne Rücksicht auf die eigene Gesinnung des Urtheilenden gelobt oder getadelt werden; wer aber diese Urtheile (die „praktischen Ideen") zur Regel und Richtschnur des eigenen künftigen Handelns erhebt, das Handeln darnach als Pflicht erkennt, bei dem gesellt sich zur Einsicht der Wille, zum ästhetischen das moralische Urtheil. Vgl. den folgenden Paragraphen.

119. 1. Aufl. S. 5: vergessen werden, daß die beharrliche Wirklichkeit jenes Verhältnisses nichts anders ist als die Moralität selbst; welche zu erreichen weit schwieriger ꝛc.

120. Angemerkt sei hier noch folgende Aeußerung in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 486 f.):

„Durchdenkt man die praktischen Ideen in pädagogischer Rücksicht, so erscheinen sie nicht in einem so natürlichen Zusammenhange, als im System der praktischen Philosophie. Denn psychologisch betrachtet widerstreiten sie sich und füllen nicht leicht denselben Gedankenkreis so aus, wie die praktische Philosophie es fordert. Das Wohlwollen erstirbt oft ganz im spätern Knaben- und Jünglingsalter, wenn die rechtlichen oder billigen Ansprüche erwachen. So erwächst Eltern und Erziehern oft viel Kummer, ohne daß der Mensch schlechter geworden wäre; im Gegentheil: der Knabe fängt an zu denken; er überlegt vor dem Handeln. Eine Erziehung, die es verabsäumt, in diesen spätern Jünglingsjahren einen eigentlichen Religions- oder philosophisch moralischen

Unterricht*) zu geben, wäre unvollendet; da der subjektive Theil des Charakters dadurch erst feste Grundsätze erlangen muß und das leicht geschehen kann, wenn nicht in frühern Jahren zu viel moralisirt wird. Man soll im ganzen Knabenalter gar nicht moralisiren, sondern immer und immer nur das Speziellste hinstellen und so den objektiven Theil des Charakters im Gleichgewicht halten zwischen Theilnahme und Rechtlichkeit, und allem, was zu dieser letztern gehört. Schon der Knabe würde zur Kenntniß der Ideen gelangen, wenn er bei seinem Urtheile nur sich (abstrahirend) besinnen könnte: dieser Fall gehört in diese Klasse, jener in jene."

Ueber die hier und in den folgenden Paragraphen berührten praktischen und gesellschaftlichen Ideen vergl. man Anm. 83.

121. Statt der vorstehenden Anmerkung hat die 1. Aufl. S. 8 folgende: „Es versteht sich von selbst, daß durch diese Andeutungen das genauere Studium der praktischen Philosophie nicht kann ersetzt werden, wenn es mangelt. Besonders aber ist zu merken, daß die rein pädagogische Frage: was aus dem Individuum werden solle und könne, nicht mit den Rücksichten auf Tauglichkeit für bestimmte Plätze im Staate darf vermengt werden."

122. Ueber moralische Bildung ist noch Folgendes aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 463) anzumerken:

„Wer Kinder sehr moralisch bilden will, pflegt sie häufig mit religiösen und ästetischen Ideen zu betäuben, worüber der Natursinn, d. h. die Leichtigkeit, jedes Ding als das, was es ist, in seiner Art zu erkennen und zu empfinden, verloren geht. Alles auf Moralität unmittelbar zu beziehen ist überhaupt sehr gefährlich, weil man sich dadurch für die ihr fremden Beziehungen der Dinge blind macht. Man kann darüber den Verstand verlieren."

Vgl. außerdem die 68. Anm.

123. Ueber die hier berührte Bedeutung des kindlichen Spieles für das Wollen und die Sittlichkeit heben wir aus Herbarts Briefen „zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens" (W. IX, 241—385) noch einige Stellen zur Vervollständigung des Obigen aus. Im ersten Briefe, der von der Freiheit des Willens im allgemeinen handelt, heißt es da unter andern:

„Jenes — wenn auch nicht ganz ungehinderte — so doch durchdringende und entschiedene Wollen, welches dem Begriffe der Freiheit um desto besser entspricht, je weniger es an einzelnen und bestimmten Objekten haftet, je leichter es vielmehr die Objekte wechselt, falls ihre Eigenthümlichkeit ihm nicht zusagt, findet sich als Thatsache zwar unzweideutig vor, aber es ist bei weitem nicht das Ganze unseres Wollens; sondern es liegt in der Mitte anderer Gemüthszustände, die sich von ihm mehr oder weniger entfernen" (IX, 261) . . . . „Der reichste Geist hat die weiteste Aussicht auf künftiges mögliches Wollen; er wechselt am leichtesten die Objekte, umgeht am gewandtesten die Schwierigkeiten, bekämpft am klügsten die Hindernisse; er wird also sich vorzugsweise frei nennen" (IX, 265). — „Diejenige Freiheit, die wir im gemeinen Leben an verständigen Männern bemerken, liegt in ihrer Bewegung, ihrem Uebergehen von einem Gegenstande zum andern; in der Gelassenheit, womit sie das verabschieden, was ihnen zum Dienste nicht länger bereit ist, in der Geläufigkeit, womit sie anderes aufsuchen und benutzen" (7. Brief, IX, 339).

An einer spätern Stelle (im 7. Briefe), wo Herbart den Unterschied zwischen Wille und Begierde darlegt, tritt er dem Spiele selbst näher. Es heißt da:

„In dem Insekt, z. B. der Raupe, der Biene, der Spinne, finde ich besonders deutlich jene Begierde a priori, welche den Lebenslauf des Insekts so bestimmt, daß es nicht einen Augenblick Zeit hat zu spielen, wie etwan Hunde

*) Manche Menschen sehen das Gute lieber in der Gestalt der Religion, manche lieber in der Gestalt der Philosophie.

und Katzen spielen; sondern immer genau der Bildungsstufe, die sein Leib eben jetzt erreicht hatte, entsprechen muß. Die Begierde, das eigene Dasein zu erhalten, also auch das suum utile quaerere [das ihm Nützliche zu suchen], ist durch den eigenthümlichen Organismus und die vorgeschriebenen Metamorphosen eines solchen Thiers ganz genau bezeichnet" (IX, 338) . . . . „Diese Thiere sind höchst wunderbare Kunstwerke des Schöpfers, der ihnen durch ihren organischen Bau die ganze nothwendige Reihe ihrer Bestrebungen mit einer Zweckmäßigkeit vorgeschrieben hat, von der sie selbst nichts begreifen: aber zur Freiheit sind sie nicht gemacht. Und der Mensch? trägt er etwan auch eine solche Begierde a priori in sich? — Es ist ihm ohnehin schwer genug, sich zu einem kräftigen sittlichen Willen empor zu arbeiten; hätte er aber gar mit einer — ich sage mit Einer Grundbegierde, die überall in der Sphäre der Empfindungen, wie in einem nährenden Boden wurzelte, wüchse, wucherte, sich nach einem organischen Gesetze entfaltete und ausbreitete, — in Kampf zu treten: dann möchten wir auf sittliche Bildung nur geradezu Verzicht thun. Schon unsere Hausthiere spielen, was das Insekt nicht kann. Das menschliche Kind spielt und phantasirt noch unendlich mehr; und hierin zeigt sich jene Beweglichkeit, jene Leichtigkeit, die Objekte zu wechseln, die wir gleich anfangs, noch ohne Rücksicht auf Sittlichkeit, als wesentliche Annährung an Freiheit erkannten" (IX, 342). . . . „Wenn es möglich wäre, was nicht möglich ist, eine menschliche Phantasie in die Seele eines Insekts hineinzubringen, (Seele nehme ich hier für das Prinzip der Einheit, wonach sämtliche Muskelbewegungen des Thiers einstimmig, und mit Bezug auf äußerlich wahrgenommene Gegenstände gelenkt werden:) dann würde man dadurch die Lebensgefühle, und hiemit die leibliche Konstitution des Thiers umschaffen; so gewiß als es sich jetzt von seinen wirklichen Lebensgefühlen in jedem Augenblicke bestimmt und getrieben zeigt. Wäre der Leib des Kindes wie der des Insekts, dann wären die Kinderphantasien entweder tödlich, oder das leibliche Leben müßte in einem beständigen Aufruhr, und bei verschiedenen Kindern so verschieden sein, wie die Phantasien nach Verschiedenheit der Umgebung und der dargebotenen Spielwerke verschieden sind" (IX, 342 f.).

Im achten Briefe endlich, wo Herbart eine längere Stelle aus den §§. 48, 49 und 52 von Jean Pauls Levana über das Spielen der Kinder und die dabei thätige Phantasie reproduzirt und den Ansichten Jean Pauls beipflichtet, heißt es noch:

„Ist diese Unabhängigkeit [von der Begierde] dasjenige, was unter dem Namen Freiheit so ängstlich gesucht wird, so kommt sie weit früher, als der eigentliche Wille; sie kommt mit der höchst beweglichen Phantasie, welche keiner Begierde gestattet, sich einzuwurzeln; sie kommt im Spiele. Nur schlimm: das Spiel wird ernst, oder weicht vor dem Ernste zurück. So leicht es ist, Kinder, die nicht verwöhnt wurden, Jahre lang mit wenigem zu befriedigen und zu erfreuen: so kommt doch eine Zeit, wo sie etwas gelten, etwas treiben, etwas haben wollen. Und während selbst hier die größten Verschiedenheiten, nicht bloß nach den Individualitäten, sondern auch nach äußern zufälligen Umständen vorkommen, — dergestalt, daß an jenes Hirngespinst einer Begierde a priori kein erfahrner Erzieher denken wird, — so beginnt doch nun ein langer und mißlicher Uebergang, an dessen weit entferntem Ende erst jener reife Wille zu sehen ist, den wir . . . frei nannten". . . „Wie dicht auch die Schulen mancher Philosophen Sittlichkeit und Freiheit in einander drängen mögen: immerfort wird die Erfahrung wiederholen, daß die Sittlichkeit, als Eigenschaft des wirklichen Menschen, nicht in Einem Gusse entsteht, nicht aus Einem Stücke gemacht wird, nicht auf allen Bildungsstufen sich selbst genau gleich ist: sondern daß sie sowohl als ihre Gegentheile manigfaltig sind, allmählich entstehen, und bei den Individuen verschiedene Formen annehmen. Das Löbliche im Knaben kann noch nicht die Tugend des Mannes sein, und das Ehrwürdige in edeln

weiblichen Charakteren ist und bleibt anders geartet, als das Erhabene männlicher Weisheit" (IX, 358f.). . .

„Die pädagogische Sorgfalt für sittliche Bildung ist aus sehr verschiedenen Theilen zusammengesetzt, unter denen allerdings auch das Warten auf die freien Handlungen des Zöglings einen Platz hat, aber nicht den günstigsten und hoffnungsreichsten. Wer mit Freiheitsideen an die pädagogische Praxis geht, der ist wahrlich um nichts besser berathen, als diejenigen es waren, die in früherer Zeit meinten, die Seelen der Kinder seien wie weiches Wachs, dem man beliebige Formen geben könne" (IX, 360).

124. Der letzte Satz ist ein Anklang an Jean Paul, der in seiner Levana §. 129 über die Sprache der Kinder schreibt:

„Fürchtet keine Unverständlichkeit, sogar ganzer Sätze; eure Miene und euer Akzent, und der ahnende Drang, zu verstehen, hellet die eine Hälfte, und mit dieser und der Zeit die andere auf. . . Bedenkt, daß sie ihre Sprache so gut, wie wir die griechische oder irgend eine fremde, früher verstehen, als reden lernen. — Vertrauet auf die Entzifferungskanzlei der Zeit und des Zusammenhangs. Ein Kind von fünf Jahren versteht die Wörter „doch, zwar, nun, hingegen, freilich;" versucht aber einmal von ihnen eine Erklärung zu geben, nicht dem Kinde, sondern dem Vater! — Im einzigen Zwar steckt ein kleiner Philosoph."

125. In der 1. Aufl. S. 14 (§. 31) heißt der Anfang des §. kürzer so: „In Ansehung der Einflüsse des Leibes hat man überhaupt das Temperament zu beobachten; insbesondere" ꝛc.

126. 2. Aufl. S. 15 (§. 33): und hiernach sowohl ꝛc.

127. 1. Aufl. S. 16 (§. 36): Sowohl um das ästhetische Urtheil in dem engern Kreise der Beurtheilung des Willens zu fixiren, als auch um dem Egoismus entgegenzuwirken.

128. Hier hat die 1. Aufl. S. 17 (§. 36) noch in Parenthese „(Vergl. §. 128 und 131)" welche beiden §§. den §§. 278 und 281 der 2. Auflage entsprechen.

129. Statt des §. 39 der 2. Aufl. hat die 1. Aufl. S. 17f. folgende beiden Paragraphen:

„§. 37. Es kann aber weder das ästhetische Urtheil bloß auf Verhältnisse des Willens beschränkt, noch das Ganze der, unabhängig vom Unterricht erworbenen, Vorstellungsmassen dem ästhetischen Urtheil unterworfen werden. Vielmehr, je schwerer es ist, dem Unterricht überhaupt das Eingreifen in den eignen Gedankenkreis der Zöglinge möglich zu machen, und je unbiegsamer sich oftmals die Individualität der letzteren gelten macht: desto nothwendiger ist es, alle Zugänge, wodurch dieselbe mag erreicht werden können, zu eröffnen.

„§. 38. Daher darf nun auch die Auffassung der Natur nicht einem jeden nach eigner Weise überlassen bleiben; sondern es muß durch Unterricht in den Naturwissenschaften dazu Hilfe geleistet werden. Hierauf zunächst sind die mathematischen Studien zu beziehen. Dagegen ist selbst der gründlichste mathematische Unterricht doch unpädagogisch, sobald er eine abgesonderte Vorstellungsmasse für sich allein bildet; welche meistens dem baldigen Vergessen anheimfällt."

130. Statt der §§. 43 und 44 der 2. Aufl. hat die 1. Aufl. S. 20—22 folgende zwei Paragraphen:

„§. 43. Nach dem Vorstehenden lassen sich nun leicht diejenigen Hauptpunkte hervorheben, worauf es bei der sittlichen Bildung vorzüglich ankommt.

1. Je mehrere Vorstellungsmassen von solcher Art vorhanden sind, daß sie zu ästhetischen Urtheilen Anlaß geben, und je weiter diese Urtheile in richtiger Ausbildung vorgeschritten sind: desto mehr Annäherung an die Sittlichkeit ist im allgemeinen gewonnen. Diese Annäherung aber ist um desto ent-

schiedener, je mehr unter den ästhetischen Urtheilen diejenigen hervorragen, welche das Löbliche und Tadelhafte des Willens betreffen.

„2. Je mehr dagegen in den einzelnen Vorstellungsmassen ein Begehren ohne Rücksicht auf dessen Werthbestimmung verherrscht: desto näher ist die Gefahr der Leidenschaften; alsdann aber entstehen noch bedeutende Unterschiede, je nachdem das Begehren von der richtigen Werthbestimmung mehr oder minder abweicht; und je nachdem die verschiedenen Vorstellungsmassen in Ansehung des in ihnen liegenden Begehrens mehr oder weniger zusammenstimmen.

„3. Je mehr logische Kultur die selbstthätigen Beurtheilungen des Löblichen und Tadelhaften erlangt haben: desto leichter widerstehen sie in Form sittlicher Maximen den im Laufe der Zeit wechselnden Reizungen des Begehrens. Die bloß angenommene Kultur der sittlichen Begriffe besitzt aber diese Kraft nur in geringem Grade; mehr wirken gesellige Sitten.

„4. Je besser die sittlichen Maximen unter sich vereinigt sind, desto bessern Widerstand leisten sie den bloß klugen Plänen und dem Vernünfteln der Leidenschaften; besonders in Verbindung mit religiösen Grundsätzen.

„5. Endlich kommt es noch auf den Gebrauch der vereinigten Maximen an, wie stark und wie geartet der sittliche Muth im Selbstbewußtsein wurzeln könne, oder welche Schwierigkeit das schon verunreinigte Gewissen der geforderten Besserung entgegensetzen werde.

„Mit diesen Hauptpunkten müssen nun beständig die Aeußerungen der Individualität, die Einwirkungen der Umstände, und die Leistungen der Erziehung verglichen werden. Kenntnisse, Fertigkeiten, Talente und Klugheit sind nie in solchem Maße zu begünstigen, daß sie in irgend einer jener Rücksichten Nachtheil bringen könnten. Sollten sie als Kraftäußerungen den persönlichen Werth erhöhen, so kommt alles darauf an, daß man die geistlosen Nachahmungen, das Scheinwesen des Ehrgeizes und den niederdrückenden Zwang, wenn auch dies für kurze Zeiten nicht zu vermeiden ist, doch nicht die eignen kräftigen Regungen überwachsen lasse, vielmehr die letztern stets beobachte, nach psychologischer Einsicht benutze, und, wenn sie wenig leisten können, auch nur wenig verlange. Anhaltende Geduld ist nöthig, nicht bloß weil vieles gegeben, geübt, eingeschärft werden soll: sondern auch, damit es könne aufgenommen und gehörig verarbeitet werden.

„§. 44. Die Abhandlung der Pädagogik nach den drei Begriffen der Regierung, des Unterrichts und der Zucht wird von hier an als bekannt vorausgesetzt*). Es giebt außerdem eine andre, längst übliche Form dieser Wissenschaft, welche zum Eingehen auf das Spezielle passender ist; nämlich die Angabe dessen, was in den Hauptperioden des jugendlichen Alters nach einander vom Erzieher zu beachten und zu leisten ist. Man sondert dabei zuvörderst dasjenige Alter, worin ein regelmäßiger Unterricht die Hauptbeschäftigung ausmacht, von dem früheren; alsdann zerfällt jede dieser Perioden noch in zwei Abtheilungen, wie im Folgenden wird gezeigt werden."

Die nun folgenden §§. 45 bis 194 sind Zusatz der zweiten Auflage, während die erste Auflage gleich mit §. 195 als §. 45 (dem ersten §. des „Zweiten Abschnitts") fortfährt. Vgl. die Zusammenstellung in der Einleitung.

131. Die Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 426) enthalten noch folgende Uebersicht der Pädagogik:

„Uebersicht. Regierung. — Eigentliche Erziehung, theils für die möglichen, theils für die nothwendigen Zwecke des künftigen Mannes.

„Ihn für seine möglichen Zwecke zu bilden, kann nur als Aufgabe einer

*) Aus einer frühern Schrift des Verfassers unter dem Titel: Allgemeine Pädagogik; welcher die vorliegende zur Ergänzung dient.

gemeinen Anregung seines Gemüths verstanden werden. Der nothwendige weck dagegen ist die Sittlichkeit.

Vielseitigkeit. Interesse. Charakter. Sittlichkeit.
Unterricht. Zucht.

„Die Zucht allein kann keinen Charakter bilden; dieser dringt von innen rvor, das Innere also muß man zu bestimmen wissen, um einen Charakter bilden. Daher zuerst vom Unterricht. Aus dem Ganzen seiner Anregungen uß das entstehen, was im äußern Leben sich in der Folge als Charakter aus-beitet. Will man also die Pädagogik auf den Begriff der Sittlichkeit bauen, muß man von da aus zuerst den Unterricht bestimmen, dann die Zucht als ehilfin hinzusetzen. Hieraus beurtheile man meine Abweichungen von Nie-eyer."

Hinsichtlich des letzten Satzes sei bemerkt, daß Niemeyer in seinen rundsätzen der Erziehung und des Unterrichts den Unterricht an tzter Stelle behandelt, und ihm die verschiedenen Seiten der Erziehung: rperliche, intellektuelle, ästhetische und moralische vorangehen läßt.

132. Ueber Unterricht und Zucht fügen wir hier noch Folgendes aus den phorismen zur Pädagogik (W. XI, 477) an:

„Zucht und Unterricht. Wie beim Unterricht Länge und Breite unter-ieden werden muß, so auch bei der Zucht. Wie dort ein sechsfaches Interesse ach einander gepflanzt und gezogen werden muß, so müssen auch hier Geduld, esitzgeist und Betriebsamkeit, Rechtlichkeit, Güte und innere Freiheit von der rühesten Jugend an bis ins spätere Jünglingsalter sorgfältig gepflegt und ge-ührt werden. Wie dort jedes Element und jedes Ganze klar assoziirend, hrend und philosophirend behandelt werden muß, so muß auch die Zucht altend in der frühesten Jugend und zu Zeiten bestimmend, im spätern naben- und Jünglingsalter mehr subjektiv regelnd und zuweilen unter-ützend sein. Unterricht ohne Zucht würde Mittel ohne Zweck, Zucht, (Cha-akterbildung) ohne Unterricht Zweck ohne Mittel sein."

Außerdem heißt es in einer Anmerkung der Aphorismen zur Psychologie W. VII, 664):

„Bei schlechten Schülern hilft nur persönliche Autorität des Lehrers. Da t Zucht die Mutter des Unterrichts. So soll es nicht sein. Die Wissenschaft llte Kraft genug haben. Ebenso die Auktoren. — Söhne von Gelehrten werden t leichtfertig und anmaßend. Warum? Sie haben von Jugend auf das Schwere icht behandeln hören, sind gleichsam Vertraute des Großen ohne ihr Ver-ienst geworden — also nur in der Einbildung. — Andere stehen immerfort heu in der Ferne, denn — ihr Umgangskreis war dem Alten und dem Großen emd. Daher Schwerfälligkeit."

Zu vergleichen ist hierzu S. 49ff., S. 132ff., und S. 178f., §. 83.

133. Der ihm sicher, schnell, anziehend die verlangte Geschicklichkeit eibringt.

Dieser Gedanke findet sich, wenn auch mit etwas andern Ausdrücken, schon ei Comenius, der im Titel seiner großen Unterrichtslehre (Didactica magna) chere und ausgewählte Vorschriften verspricht, wie man allen alles für dieses nd das zukünftige Leben Nothwendige ausführlich (compendiose), anziehend jucunde), gediegen (solide) — oder wie es ebenda im „Gruß an die Leser" . 3 heißt: sicher (certo), schnell (prompte) und gediegen (solide) zu hren habe.

134. Vgl. zu diesen Bemerkungen Anm. 131.

135. Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano (zu beten ist, aß ein gesunder Geist in einem gesunden Leibe sei) ist eine bekannte Stelle us Juvenals Satiren X, 356.

136. Die Vielseitigkeit im Dienste der Moral behandelt auch folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 446f.):

„Die Vielseitigkeit soll sich ganz in den Dienst der moralischen Vernunft begeben. Nur ihr wollten wir ein weites Reich bereiten; sie sollte in aller Welt und in aller Wirklichkeit sich wieder finden. In ihrem Interesse sollte die Macht aller möglichen Interessen zusammenfließen. Wir wollten einen Vielthätigen, Leichtgeweckten, nur um der Pflicht einen wachsamen, rasch und klug ausführenden Diener zu geben. Damit die Tugend in der Welt herrschen könne, muß sie weltliche Macht haben. Diese weltliche Macht ist das weltliche Interesse, die weltliche Thätigkeit, Fertigkeit, Empfänglichkeit, welche in dem Religiösen, in dem Aszeten, in dem Spekulanten so leicht erstirbt, so leicht den wunderlichsten Täuschungen und Einbildungen Raum giebt, sie für die Welt unbrauchbar und mit allen ihren frommen Wünschen lächerlich macht.

„Eine heilige Erziehung macht die wirkliche Tugend zur Chimäre. Ein Erdenbürger muß erst vorhanden sein.

„Aber über dem Erdenbürger ist der Bürger des Reichs der Zwecke. Daß nur in dieser Idee der konsequente Mensch Ruhe und ein Ende findet, daß nur sie den Kräften eines gesunden und geistig lebenden Menschen eine freie und feste Bestimmung geben kann, hat die Moral zu beweisen. Sie hat dann auch allein das Recht, der Pädagogik absolut zu gebieten. Sie fordert dieselbe ganz in ihren Dienst. Zu dieser Idee muß man sich erheben. Weder Lehrer noch Zögling dürfen die Arbeit, die Anstrengung scheuen; vielmehr ist beides, wo es auch nöthig sein mag, schon überhaupt eine treffliche Uebung der Stärke, der Energie und Konsequenz, welche die Moral fordert. Nur daß diese Idee der Konsequenz ganz wegfallen würde, wenn man die Jugend mit willkürlich aufgelegten Selbstüberwindungen quälen wollte." (ä. H.)

137. Vgl. hierzu das Zitat in der 44. Anmerkung.

138. An dieser Stelle sei noch folgende Aeußerung aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 456) angemerkt:

„Wechselnde Lernlust. Bei kleinen Kindern, ja auch bei jüngern Knaben, endlich bei Jünglingen heftiger Widerwille gegen das Lernen. Nicht gegen die Sache; aber für den Augenblick das Gefühl, diese Beschäftigung sei unerträglich. Jedenfalls muß man den Augenblick und seine Bitterkeit vorübergehen lassen. Die heftige Erregung heischt Beruhigung. Aber viel liegt daran, daß die Arbeit sobald als möglich, mit mehr Hilfe wieder in Gang komme. Es ist gut, die Sache von einer andern Seite zu versuchen; am Ende wird das Durchsetzen verdankt. — Eigensinn liegt nicht darin, kann aber hinein kommen, samt Trug und Abneigung gegen die Sache. Man muß also die Sache ernst und mild behandeln; doch nicht schwach. Bald darauf muß die Beschäftigung gewechselt werden; der schlimme Punkt ist nach Möglichkeit zu vermeiden. Man muß suchen, durch Umwege in die frühere Bahn zurückzukommen."

139. Zu den folgenden Paragraphen über die Aufmerksamkeit ist Anm. 50, sowie der 33. von den Briefen über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik im 2. Bande unserer Ausgabe zu vergleichen. — Als Ergänzung dazu dürfen noch folgende Bemerkungen aus §. 128 der „Psychologie als Wissenschaft" gelten. Es heißt dort (W. VI, 201f.):

„Das apperzipirende Merken, welches Reproduktion einer ältern Vorstellungsmasse voraussetzt, ist am bekanntesten und auffallendsten bei den Meistern jeder Kunst und Wissenschaft, die sogleich den gegen die Regeln derselben begangenen Fehler spüren. Wie schneidet ein Sprachschnitzer ins Ohr des Puristen! Wie beleidigt ein Mißton den Musiker! oder ein Verstoß gegen die Höflichkeit den Weltmann! Wie schnell sind die Fortschritte in einer Wissenschaft, deren Anfangsgründe so scharf eingeprägt waren, daß sie sich mit größter Leichtigkeit und Bestimmtheit reproduziren lassen; wie langsam und unsicher hingegen werden die Anfänge selbst gelernt, wenn nicht die noch einfachern Elementar-

rſtellungen gehörig dazu prädisponirt waren! — Das Merken durch Apper-
ption zeigt ſich ſchon bei kleinen Kindern ſehr deutlich, wenn ſie in der ihnen
ch unverſtändlichen Rede der Erwachſenen die einzelnen bekannten Worte
ötzlich auffaſſen und nachlallen; ja ſchon bei dem Hunde, der den Kopf um-
ndet und uns anſieht, indem wir von ihm ſprechen und ſeinen Namen
nnen. Nicht weit davon entfernt iſt das Talent zerſtreuter Schulknaben
ährend der Lehrſtunde, den Augenblick wahrzunehmen, wo ein Geſchichtchen
zählt wird; ich erinnere mich an Schulklaſſen, worin während eines wenig
tereſſanten Unterrichts bei ſchlaffer Disziplin beſtändig ein ſummendes Plau-
rn zu hören war, das jedesmal eine Pauſe machte, ſo lange die Anekdoten
uerten. Wie konnten die Knaben, da ſie gar nichts zu hören ſchienen, den
nfang der Erzählung ergreifen? Ohne Zweifel hatten die meiſten ſtets wenig-
ns etwas von dem Lehrvortrage vernommen; es fehlte aber demſelben die
nknüpfung an frühere Kenntniſſe und Beſchäftigungen, daher fielen die ein-
lnen Worte des Lehrers, ſo wie ſie geſprochen wurden, der Hemmung an-
im, und die Auffaſſungen blieben unverſchmolzen; ſobald hingegen alte Vor-
ſtellungen erwachten, deren ſtarke Verbindung Reihen hervorzurufen im Begriff
ar, mit welchem ſich das hinzukommende Neue leicht vereinigte, entſtand eine
otalkraft aus Altem und Neuem, wodurch die zerſtreuenden Gedanken wenig-
ns auf die mechaniſche Schwelle getrieben wurden. Ich will mich hier nicht
i pädagogiſchen Dingen aufhalten; ſonſt wäre leicht zu zeigen, wie nothwen-
g es für die Kunſt des Unterrichts iſt, alle Partien desſelben, — aber beſon-
rs die größeren Umriſſe, — dergeſtalt im voraus anzuordnen, daß die Mög-
chkeit des Merkens auf das Nachfolgende aus den früher gewonnenen Kennt-
ſſen hervor gehe; und daß dieſe Möglichkeit, ſo weit ſie vorhanden iſt, ſtets
ſs vortheilhafteſte benutzt werde."

Ueber die Verſchiedenheiten des apperzipirenden Merkens bei den verſchie-
nen Menſchen und über die Hinderniſſe derſelben heißt es dann noch zwei
eiten weiter (W. VI. 204f.):

„Pſychologiſche Hemmung, reizbares Temperament, Vertiefung in gewiſſe
agen oder Sorgen, die fortdauernd den Kopf einnehmen, ſind gegenwirkende
räfte, welche die Sphäre der Apperzeption enger beſchränken. — Wir ſehen
er ein wichtiges Prinzip der Individualität. Sogar der Einzelne iſt
dieſem Punkte von ſich ſelbſt verſchieden, nach Alter und Geſchlecht, nach
igen und Launen; ſein Merken und Nichtmerken ſamt allem, was davon ab-
ngt, bleibt ihm Zeitlebens ein Räthſel. Für den aufmerkſamen Erzieher
rd dies Räthſel noch bei weitem größer. Die offenen Augen und Ohren der
nen, der Stumpfſinn der andern in allem, was Beobachtung erfordert, bei
eicher Behandlung unter gleichen Umſtänden, — dieſer Unterſchied iſt eine
leugbare Thatſache, die den Erfolg der ſorgfältigſten Behandlung im hohen
rade ungewiß macht."

140. In ähnlicher Weiſe ſpricht ſich Herbart in den Aphorismen zur
ſychologie (W. XII, 664) aus, nachdem er vielfache Reihenbildung ohne
ntönigkeit verlangt hat: „Kein Mechanismus des Herſagens, ehe die Glieder
r Reihe, die auswendig zu lernen iſt, gehörig beleuchtet wurden."

141. Angefügt ſei hier noch eine Bemerkung aus den Aphorismen zur
ſychologie (W. VII, 660f.) über gutes Gedächtniß, die ſo lautet:

„Was man .. gutes Gedächtniß zu nennen pflegt, das iſt für Einzelnheiten;
öſſere Ganze zu überſchauen, iſt etwas anderes. Es erfordert diejenige Reg-
mkeit, die ſich zuerſt darin zeigt, aus kleinen Reihen größere geordnet zu-
mmenzuſetzen. Der Gedächtnißmenſch merkt zwar, aber er bleibt ſtehen, wo
an ihn hinſtellt."

142. In der „Kurzen Enzyklopädie der Philoſophie", I. Abſchn.,
Kap. §. 59 (W. II, 96) heißt es in dieſer Beziehung noch:

„Gar manches muß zuſammen kommen, damit ein Menſch nur für eine

Kunst tauge; vieles andere von außen muß hinzutreten, damit er sich bilde. Wie sollten so verschiedene Bedingungen beim Einzelnen für mehr als eine Kunst genügen? — Gewiß sehr wichtig wäre es, die Eigenheiten und Kennzeichen zu ergründen, wodurch das Talent sich frühzeitig offenbart; allein dazu gehört eine psychologische Betrachtung der Künste selbst, um zu erforschen, welche besondere geistige Thätigkeit eine jede derselben für sich in Anspruch nimmt."

Vgl. hierzu das Zitat in Anm. 179.

143. Unter den Philanthropinisten war es vor allem Basedow, der den Grundsatz verfolgte, den Kindern das Lernen leicht, angenehm, süß — überhaupt mehr zum Spiel als zu einer ernsten Beschäftigung zu machen. — Im übrigen vergleiche man zu obigem Paragraphen S. 57 samt den Anmerkungen dazu, sowie Kant über Pädagogik, S. 87 f. in der Ausgabe der „Pädagog. Bibliothek."

144. In einer Anmerkung zu §. 210 des Lehrbuchs der Psychologie (W. V, 146), wo von der Verarbeitung der vorhandenen Vorstellungen gemäß der Reproduktion die Rede ist, giebt Herbart noch folgende Darstellung:

„Hiemit hängen einige von den pädagogischen Hauptbegriffen zusammen. Zuvörderst die Unterscheidung des analytischen und synthetischen Unterrichts. Jener geschieht durch zweckmäßige Reproduktion, dieser sorgt dafür, neue Vorstellungen gleich anfangs in zweckmäßiger Verbindung herbeizuführen. Ferner gehört hieher die allgemeine Foderung, daß Vertiefung und Besinnung, gleich einer geistigen Respiration, stets mit einander abwechseln sollen. Die Vertiefung geschieht, indem einige Vorstellungen nach einander in gehöriger Stärke und Reinheit (möglichst frei von Hemmungen) ins Bewußtsein gebracht werden. Die Besinnung ist Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen. Beides findet statt sowohl beim analytischen, als beim synthetischen Unterrichte. Je vollkommner und je sauberer diese Operationen vollzogen werden, desto besser gedeiht der Unterricht."

Ueber Vertiefung und Besinnung ist sonst noch S. 36 ff. zu vergleichen.

145. Wörtlich: „Die lebendige Stimme lehrt" — das lebendige Wort lehrt besser als das Buch.

146. Ueber das Einhelfen bemerkt Herbart in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 456) noch:

„In den Lehrstunden soll man dem Schüler einhelfen nur gerade da, wo er es braucht; und dann, in dem Augenblick, wo seine eigene Wölbung kulminirt. Früher wird es nicht gefaßt; später ist er schon matt. Die Fälle sind hier verschieden, wo er etwas wirklich nicht weiß, und wo es ihm nicht einfällt, weil die Reproduktion entweder gehemmt ist oder etwas Falsches unterzuschieben im Begriff steht. Das wirklich falsche Unterschieben muß möglichst vermieden werden. Den rechten Rhythmus seiner Bewegung, indem er übersetzt oder wiederholt, hervorzubringen, ist durchaus die Hauptsache. Die Geschwindigkeit, die ihm bequem ist, falls er in gutem Zuge, eine raschere, falls er zu langsam arbeitet, soll der Lehrer erhalten und erregen. Dahin gehört auch das Bewegen der Augen in alten Auktoren, was die Schüler zu spät lernen, das Sehen der Konjunktionen, des Konjunktivs u. s. w."

147. Hier ist noch eine Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 452 f.) anzufügen, welche die aus mangelhafter Reihenbildung dem Schüler erwachsende Anstrengung behandelt; sie lautet:

„Der Unterricht muthet dem Lehrling Anstrengung an. Was heißt das? Es ist nicht bloß das Zurückhalten der eignen Gedanken; sondern, indem der Schüler unaufhörlich gefragt, und von ihm das Sagen und Thun gefordert wird, ist es eine rückgehende Spannung seiner Reihen, die man fordert,

und die dem Schüler so oft mißlingt. Er besinnt sich nicht; er hat dies und wieder jenes vergessen, und nicht in Bereitschaft. Die Spannung läßt in jedem Punkte nach.

„Ohne Zweifel sind seine Reihen in sich zu lose verbunden. Darum widerstehen sie der Hemmung im Fragepunkte nicht, wie sie doch sollen, um fortzulaufen, und sich dann gehörig zu verweben. — Man sucht ihm zu helfen, indem man die Frage verändert. Das heißt, man tastet umher, um andre Punkte zu finden, von wo aus die Reihen etwa fortlaufen möchten. Aber er antwortet Unsinn. Seine Reihen verzerren und verderben sich. Man lehrt von vorn. Aber seine Empfänglichkeit ist abgenutzt. Die Reihen verwirren sich von neuem. Oder man braucht noch einmal dieselbe Zeit wie früher, und darüber vergehn ihm wieder die Gedanken. Die Reihen kommen nicht bis ans Ende. Sie sind länger als seine Fähigkeit sie faßt. Ihre Glieder sind und bleiben schlecht verbunden."

148. Ueber den letzten Punkt äußert sich noch eine Stelle in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 457 f.), die wir hier folgen lassen:

„*Philologie* ist wesentlich Anknüpfung der heutigen Bildung an die alte, Fürsorge, daß der Boden der Kultur festliege; also Abwehr neuer Verirrungen. Daher ist Philologie nichts ohne Geschichte. Ihre unmittelbare Geltung aber nimmt sie hier von dem Vorzuge der alten Sprachen vor den neuen. Es ist nun schlimm, daß das Deutsche sich nicht mehr nach den Alten umbilden läßt und mit lateinischer Preßfreiheit niemandem gedient ist. Noch vor 40 Jahren war es ein Verdienst, und zwar ein glänzendes, die Alten nachzuahmen. Heutzutage würde nicht einmal ein Dichter damit Glück machen und schwerlich ein Redner, gesetzt auch, er hätte sich nach Cicero und Demosthenes gebildet. Unsere Muster, die, welche wirklich nachgeahmt werden, liegen näher, und unsere Bedürfnisse sind so laut, daß sie unmittelbar das Wort nehmen. Die Zeit der Sprachbildung ist vorüber, weil nicht mehr geschehen kann, was *schon* geschehen *ist*. Das Verhältniß der alten Zeit zur neuen ändert sich fortwährend *durch die neue*. Das verliere man nicht aus den Augen. — Anders ist das Verhältniß der alten Sprachen und Auktoren zur Jugend, die noch keinen Zeitstempel erhielt. Dies ist das rein pädagogische."

149. Herbart zielt hier auf die Klagen ab, welche in den dreißiger Jahren von verschiedenen Seiten über die Ueberbürdung der Gymnasiasten mit Lehrgegenständen, Lehrstunden und häuslichen Arbeiten und die dadurch herbeigeführte leibliche wie geistige Verkümmerung der Jugend laut wurden. So hatte im Septemberhefte der von Seebode, Jahn und Klotz herausgegebenen *Neuen Jahrbücher für Philologie und Pädagogik* von 1835 (Bd. XIV, S. 478) der als Philolog und Schulmann bekannte *J. C. Jahn* jene Uebelstände zur Sprache gebracht und unter Hinweis auf den überaus beschränkten Studienkreis der früheren Gymnasien und Fürstenschulen und ihre Leistungen behauptet, „daß das viele Unterrichten und das Beschäftigen mit den verschiedenartigsten Gegenständen statt des gründlichen Wissens eine oberflächliche Allerweltsbildung zum Resultat habe", und unter Betonung der körperlichen Pflege die Frage angeregt, „ob es nicht bald Zeit sein werde, *die Lehrpläne der deutschen Gymnasien wieder zu vereinfachen und die große Lehrstundenzahl zu reduziren*." Besonders nachhaltig aber wirkte ein Aufsatz des kgl. Regierungs- und Medizinalrathes in Oppeln, Dr. *C. J. Lorinser*, „*Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen*", der zuerst in Nr. 1 der Medizinischen Zeitung des Vereins für Heilkunde in Preußen 1836, dann auch als Separatabdruck (Berlin 1836 bei Th. Chr. Fr. Enslin, 14 S. in 8.) erschien. Die Anklagen Lorinsers gipfeln in dem Satze, daß die durch die Kulturzustände an und für sich vermehrten krankhaften Anlagen des Körpers wie des Geistes zu steigern und, wo sie noch nicht vorhanden sind, hervorzurufen, es keine wirksameren Mittel gebe, „als diejenigen, welche man heutzutage auf den meisten

deutschen Gymnasien in Anwendung bringt. Diese Mittel bestehen in der Vielheit der Unterrichtsgegenstände, in der Vielheit der Unterrichtsstunden und in der Vielheit der häuslichen Aufgaben. Das erste ist vorzüglich zur Verwirrung und Abstumpfung des Geistes geneigt, das zweite hält die naturgemäße Ausbildung des Körpers zurück, und durch das dritte wird vorgebeugt, daß diese beiden Wirkungen nicht außer der Schule wieder aufgehoben werden" (S. 6f.). Dem eigentlichen Grunde des Uebels sei durch keinerlei vereinzelte Anordnungen beizukommen, „so lange das Sitzen nicht abgekürzt, und die Menge der Unterrichtsgegenstände, der Lehrstunden und häuslichen Arbeiten nicht beträchtlich vermindert" werde.

Der Lorinserische Aufsatz, der heute kaum mehr als sehr bedeutend in die Augen fällt, rief gleichwohl eine lebhafte Erörterung der angeregten Frage in Fachschriften und Broschüren hervor; er wurde auch Friedrich Wilhelm III. von Preußen in die Hände gespielt, welcher vom Minister der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten einen Bericht über den Gesundheitszustand der Jugend auf den Gymnasien verlangte. Die daraufhin von den Provinzialschulkollegien und Gymnasialrektoren eingeforderten Gutachten fielen aber so günstig aus, daß das Ministerium in der Zirkularverfügung vom 24. Oktober 1837 erklären konnte, es sehe sich nicht veranlaßt, auf Grund der erhobenen Anklagen Lorinsers „die bisherige Verfassung der Gymnasien im wesentlichen abzuändern", vielmehr den bisherigen Studienplan in seinem ganzen Umfange intakt ließ und nur vor Ueberbürdung mit häuslichen Arbeiten warnte, die Ueberschreitung der gesetzlichen Zahl von 32 wöchentlichen Lehrstunden untersagte, u. dgl., so daß also — alles beim Alten blieb. Damit waren auch die Befürchtungen, die Herbart oben inbetreff der Beschränkung des klassischen Unterrichts ausspricht, thatsächlich beseitigt, und nur in Zeitschriften, Versammlungen und Broschüren — wir erinnern beispielsweise an den auf der 9. Versammlung norddeutscher Schulmänner zu Schleswig gehaltenen Vortrag des Prof. und Gymnasialrektors in Eutin, Dr. J. F. E. Mayer: „Ueber die Noth der Gelehrtenschulen bei der Ueberfüllung derselben mit Lehrgegenständen und über Vereinfachung des Unterrichts" (Schleswig 1842, 21 S. in 8.) — wurde die Sache als eine brennende Zeitfrage noch weiter diskutirt, ja diese Erörterungen — bald darauf in das Thema über „Konzentration des Unterrichts" übergehend und nun auch den Unterricht in der Volksschule berührend, — setzten sich bis weit in die fünfziger Jahre hinein fort, ohne daß dadurch der Lehrplan der Gymnasien nur irgendwie eine Umgestaltung oder Abänderung erfahren hätte.

150. Im Anschluß an das Vorstehende, sowie an die erste Hälfte des zweiten Absatzes in §. 143 theilen wir folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 474) mit:

„Reizbarkeit des Charakters. Es ist nicht zu erwarten, daß der Mensch alle seine Vorstellungen in Handlung setze. Zu vieles bleibt hinter den wenigen starken Triebfedern unterdrückt liegen, und die Triebfedern, wenn sie auch anfangs nur ein schwaches Uebergewicht hatten, stärken sich im Handeln selbst. So entschieden nun aber auch durch sie das Handeln sein oder werden mag: so leicht kann doch ein neuer Eindruck, wenn er alte verwandte wieder zu erwecken im Gemüthe antrifft, dem Charakter eine neue Biegung geben. Hier kommt es sehr auf diese in der Tiefe versteckten Vorstellungen an.

„Der vielseitigste ist der reizbarste; eben daher durch sich selbst am wenigsten fest, so lange er nicht in den allgemeinen Begriffen eine solche Kraft hat, daß ihn das Individuelle wenig affizirt. Dies schließt alle blinde Liebe aus. Besser ist es dem Menschen, wenn sie einer solchen Entfernung vom Wirklichen nicht bedürfen, wenn die richtige Reizbarkeit durch richtige Eindrücke stets in Bewegung erhalten wird. Festigkeit ist nicht unbedingte Trefflichkeit."

151. Es ist das die lateinische Form des alten bekannten Spruches Tobias 4, 16: Was du nicht willst, daß man dir thue, das thue einem andern auch nicht, — die nach dem Geschichtsschreiber Lampridius der römische Kaiser Alex. Severus († 235 n. Chr.) im Munde geführt und an seinem Palaste und allen öffentlichen Gebäuden soll haben anschreiben lassen.

152. Ueber mangelhafte ästhetische Beurtheilung heißt es noch in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 490):

„Mängel im ästhetischen Urtheile entstehen oft aus Ungeschick, die Gegenstände des ästhetischen Urtheils in die Ferne zu stellen und sie dann von *allen* Seiten zu besehen. Die Vorstellung des Gegenstandes muß dabei ihren eigenthümlichen psychischen Mechanismus verlieren. Sie muß sinken, bis sie nur noch gehalten wird durch die Kraft und Anstrengung der apperzipirenden Vorstellungsmasse. (Psychol. II, S. 440 [Werke, Bd. VI, S. 378 fg.]; diese Anstrengung mögen die meisten nicht *lange* aushalten; das zu fordern, kommt ihnen pedantisch vor.) Denn sie soll ein Verhältniß auffassen zwischen Gliedern, deren *einzelne* Vorstellungen keine *gesonderte* Energie mehr gelten machen. Da sitzt das Geheimniß des ästhetischen Urtheils. Das *Bild* des Willens soll gesehen werden; die zum Wollen gespannten Vorstellungen also müssen ruhen. Wo das ästhetische Urtheil sich verspätigt, da finden wir die Zöglinge, die uns im zehnten Jahre etwa übergeben werden, noch *roh*, und wir arbeiten uns ab gegen diese Roheit ohne sichtbaren Erfolg. Sind sie aber gute Köpfe, so kommt ihnen in reiferen Jahren beim Rückblick auf ihre Jugend das ästhetische Urtheil nach und sie *bekennen* uns, gefehlt zu haben. Da ist die Nachwirkung der Erziehung, wenn auch unvollkommen. Die Unvollkommenheit zeigt sich nun darin, daß diese Menschen ihrer selbst nicht recht sicher werden, weil sie die gehörige Unterordnung der Maximen nie ganz vollziehen. Aus ihnen *können* Frömmler werden; denn in der Religion suchen sie zuletzt gewaltsam, was ihnen fehlt. Ihnen bleibt *Schwäche!* während die Roheit vorbei ist."

152a. Im Originale ist dieser Paragraph nochmals mit 152 numerirt, obgleich es eigentlich der 153. ist. Wegen der Uebereinstimmung mit dem Originale und der verschiedentlich vorkommenden Verweise auf einzelne Paragraphen haben wir die fehlerhafte Bezifferung im Texte beibehalten.

153. Mit der Befürwortung der pädagogischen Strafen und Belohnungen (vgl. S. 125 in der Allg. Pädag.) stellt sich Herbart auf den von den Philanthropinisten behaupteten Standpunkt *Rousseaus*, der da verlangte, daß man Lohn und Strafe bei den Kindern so einrichten müsse, daß sie als die natürlichen Folgen der vorausgegangenen Handlungen erschienen und den Kindern den Kausalzusammenhang zwischen beiden, wie er im Weltlaufe liege, zum Bewußtsein brächten. Auf das Bedenkliche und Gefährliche eines solchen Verfahrens, insofern es dabei in sehr vielen Fällen nur um die Herstellung des bloßen *Scheines* abgesehen ist, der, einmal vom Kinde entdeckt, den Erzieher um seine ganze Autorität und Wirksamkeit bringen kann, hat *Waitz* in seiner Allgem. Pädag. S. 183 f. viel Treffendes gesagt. Außerdem vergleiche man noch *Salzmann*, Noch etwas über Erziehung, in der Ausgabe der „Pädagog. Bibliothek", 2. Aufl. S. 114, sowie S. 132.

Ueber das *Gewitzigtwerden durch die Strafe* heißt es noch in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 479):

„*Druck höherer Vorstellungsmassen* empfindet schon das Kind und fortwährend der Zögling, gewitzigt durch Züchtigung aller Art. Es entsteht daraus die Zurückhaltung im Handeln und Sprechen. Die Knaben werden dadurch versteckt, die Jünglinge schicklich. Aber zwischen dieser Versteckheit und Schicklichkeit giebt's Uebergänge und Zusammensetzungen. Das Mehr oder Weniger darin ist wichtig für den Charakter. Im Grunde ist Witzigung als psychologischer Prozeß gleichartig, gehe sie n... von der Erfahrung an Natur-

dingen aus, oder von Menschen. Aber sie verdirbt nach willkürlichen Strafen den Charakter. Immer Eines Sinnes soll der Zögling mit dem Erzieher sein."

154. In den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 496f.) giebt Herbart einige Charakteristiken über die Aeußerung der Trägheit bei verschiedenen Schülern, die hier eine Stelle finden mögen:

„Trägheit. Op.'s Trägheit, im sonderbaren Kontrast mit seiner frühern Quecksilbrigkeit (da er ein kleiner Knabe war) und seiner spätern Gesprächigkeit (die sich geltend machen wollte),*) — eine Trägheit, die auf längere Geistesthätigkeit eben damals folgte, da er sich recht entwickeln sollte, — war ohne Zweifel wesentlich Folge davon, daß die frühern Reize des Unterrichts nun gewirkt hatten, was sie konnten; und daß sich der Vorblick auf künftiges Wohlleben eröffnete. — B. H. war träge auf ganz andre Weise. Für den Kreis von Vorstellungen, die ohne Mühe im Zustande des Gleichgewichts neben einander bestanden, war er munter von jeher. Für höheres Geistige so lange faul und träge zugleich, bis er Nutzen und Ehre von beiden begriff, (das Gegenstück war mein eignes Bedürfniß, in früheren Jahren recht zur Unzeit doch eine höhere Beschäftigung zu haben;) — dann wurde er sehr fleißig, auf seine Weise, aber mit kargem Gewinn. Hier war ein fremder Trieb — Ehre, und mütterliche Ermahnung — unfähig, das Interesse zu ersetzen und die Hemmung zu überwinden.

„M.'s Trägheit war offenbar dadurch verschlimmert, daß er treiben sollte was nicht ging. Hätte man ihn bloß mit Mathematik beschäftigen können — mit Zusatz von Handarbeit.

„O.'s Trägheit war offenbar zum Theil Folge der früheren Vernachlässigung im Unterricht; durch starke Eindrücke kam sie in Gang. Das Latein hatte ja immer seine Periode, wo die Trägheit durch Zwang mußte überwunden werden. Mein früheres Französisch war in dem nämlichen Falle. Und jeder, der in späteren Jahren um eines Zweckes willen lernt, treibt sich selbst, indem er Zwang auf die Vorstellungsmassen ausübt, in denen das Lernen vorgeht.

„Der Mensch ist oft träge aus Verstimmung, wenn er in seinem Thun nicht mehr Sich erblickt; Sich als Einen und denselben, indem sein Werk Eins bleibt, oder doch seine Werke Einem Plane, Einer Regel angehören. Der gesellige Mensch nun lebt im Wir; der Virtuose im Ich als einem Singular."

155. Ergänzend stehe hier eine Bemerkung aus dem 2. (eigentlich 4.) Erziehungsberichte an Herrn von Steiger, (W. XI, 21), worin Herbart von seinem Zöglinge Ludwig sagt:

„Er glaubt zwar, scheint es, wenig meinen Warnungen; nicht viel mehr glaubte ich in frühern Jahren von den Gefahren, die man meinem Charakter drohte. Sieht man aber dann, daß einige Prophezeiungen anfangen einzutreffen, so fürchtet man die übrigen; das macht vorsichtig, und so bin ich wenigstens manchen größern Verführungen glücklich entgangen."

156. Hier verdient noch eine Stelle aus dem 4. (eigentlich 3.) Erziehungsberichte (W. XI, 39f.) über die natürlichen Neigungen und ihre Behandlung eine Stelle, die so lautet:

„Die natürlichen Neigungen des Menschen sind nicht von selbst sittlich, es ist nicht umsonst, nicht ohne tiefe Bedeutung, wenn unsre Religion von Erbsünde redet. Die Moral rückt also mit einem Machtgriff den Menschen aus seiner anfänglichen Natur in die Geisterwelt. Aber ein kräftiger Geist fordert eine kräftige Natur, auf die er sich stützen und gegen die er sich stemmen könne.

*) Welcher tüchtige Erzieher wird sich täuschen lassen durch das Gerede, was unwissende Jünglinge mit angenommenem Ernst über Wissenschaft führen? Sie wollen sich gelten machen. Das ist alles. Es ist arge Prahlerei, die man nicht durch williges Eingehen fördern darf.

Daher möchte ich die Periode, wo der Knabe noch seine Naturkraft übt und stärkt, ohne viel darauf zu merken, ob er gut oder böse handelt, die Periode, wo er noch nicht Anspruch darauf macht, konsequent zu sein und nach Grundsätzen zu handeln, dieses Knabenalter, über das der Jüngling sich nachher so gern erhaben denkt, dessen Gesinnungen er schon, um seinen Werth zu fühlen, so gern mit andern vertauscht, nicht voreilig und gewaltsam endigen. Die Arbeit des Lehrers soll hier, dünkt mich, nur vorzüglich Kraft aller Art durch Anstrengung hervorzurufen suchen, und hierin das Werk der äußern Umstände, die meistens nur Körperkräfte stärken und leidenschaftliche Triebfedern ins Spiel setzen, dadurch ergänzen, daß er zugleich die Denkkraft in Thätigkeit setzt, ihr eine Lebhaftigkeit, Schnelle, Dauer und Manigfaltigkeit der Vorstellungen verschafft, von der er sich nachher ein entschiedenes Uebergewicht versprechen kann. So wird im Kampfe mit der entgegenstrebenden Leidenschaft selbst die Sittlichkeit stärker werden, durch die Stärke des besiegten Feindes.

„Folgerung aus diesem allen: Moral, aber eine mehr umherblickende die anfangs den Zöglingen weniger unmittelbare Vorschriften giebt; eine mehr einleuchtende, Verstand und Einbildungskraft angenehm beschäftigende, rührende, als ernste und strafende; mehr Gedanken erzeugende als das Gewissen drückende. Mögen die Zöglinge immerhin manche Anwendungen im Leben übersehen, wenn es der Lehrer nur nicht sieht und stillschweigend zu billigen scheint."

Ebenso sei hier noch folgende einschlägige Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 489f.) angereiht:

„Pädagogische Beurtheilung der Gefühlsweise. Fehler derselben, wie Starrsinn, Eigensinn, verkünden Muth und Uebermuth. Das Schlechtere kann sich verlieren, es kann auch schlimmer werden. Lebhaftigkeit in wunderlichen Aeußerungen kann den geistreich Originellen — sie kann auch den thöricht Anrennenden verkünden. Empfindlichkeit kann den unerträglich Anspruchvollen — sie kann auch das rechte Zartgefühl anmelden. Dieses Umschlagen ins Gute oder Schlimme zeigt die Unbestimmtheit, welche der Erzieher zur Entscheidung bringen soll. Er muß einerseits hüten — andrerseits regeln.

„Der Fehler und das Gute sind ursprünglich ungeschieden in den Vorstellungsmassen, die sich bald hierhin, bald dorthin äußern. Beide liegen unter der Roheit des Knaben und oft noch des Studenten verborgen, wie unter einer Decke.

„Maximen müssen sich mit Pflichtübungen verbinden, von der Seite des subjektiven Charakters; denn der objektive für sich allein trägt nicht die bestimmten Unterschiede des Guten und Bösen in sich. Daher — Religion! und Moral! und Klugheitslehre! Diese müssen eingepflanzt werden. Mehr dem Manne, als dem Weibe! obgleich auch diesem!"

157. In den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 488) heißt es hinsichtlich der Kinderfragen noch:

„Jünglinge lassen oft edle Keime der frühern Knabenjahre untergehen, welche durch Erfahrungen in Vergessenheit gebracht, durchs Vorurtheil, um klüger zu sein, erdrückt werden. Dahin gehört manches, auch im Denken, sowie im Fühlen, was in Kinderköpfen sich geregt hatte. Kinder fragen viel, was man ihnen nicht beantworten kann. Weil sie keine Auskunft erhalten, gewöhnen sie sich, die Fragen gering zu achten. Das ist die Grundlage nachmaliger Untüchtigkeit zur Philosophie."

158. Die von Herbart hier vorgeschlagenen Uebungen erinnern unwillkürlich an verschiedene Beschäftigungen des Kindesgartens, wie das Stäbchenlegen, das Bauen ꝛc., die dort von Fröbel für ähnliche Bildungszwecke eingeführt worden sino.

159. Die Dauer des Knabenalters wird von Herbart noch in folgenden Worten der Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 476) bestimmt:

„Das Knabenalter dauert so lange, als der Knabe Erwachsene wie Fremde betrachtet, so daß sie ihm nicht mehr gelten, als ihm fremde Nationen und fremde Zeiten auch gelten könnten. Sobald er den Gedanken, daß er in diese Zeit hineinwächst, fest ergreift und auf sich wirken läßt, hört das Knabenalter auf. Früh geschmeichelte junge Grafen u. s. w. sind nie Knaben, oder müssen es wieder werden, können aber oft nicht mehr dahin gebracht werden." (Vgl. dazu das erste Zitat der 156. Anm.)

160. Man vergleiche hierzu das erste Zitat in der 30. Anmerkung, sowie den Aufsatz über Pestalozzis Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt (im 2. Bde. unserer Ausgabe) zu Anfange der zweiten Hälfte.

161. 1. Aufl. S. 32 (§. 67): und ihnen gemäß sollte der Unterricht in Materie und Form die entsprechenden Sonderungen annehmen.

Hinsichtlich der Verschiedenheit in der Entwickelung und Erziehung bei Knaben und Mädchen äußert sich Herbart noch in seinem Lehrbuch zur Psychologie §. 131 (W. V, 92 f.) so:

„Der Verlauf des Lebens wird zuerst näher bestimmt durch die Verschiedenheit der Geschlechter. Diese ist oftmals von früher Jugend an kenntlich. Mädchen werden eher klug und sind eher geneigt, sich in den Grenzen des Schicklichen zu halten. Dagegen ist ihre Erziehungsperiode kürzer, als bei den Knaben. Sie sammeln daher weniger geistigen Vorrath, aber sie verarbeiten ihn schneller, und mit geringerer Mannigfaltigkeit und Zertheilung. Die Folge zeigt sich im ganzen Leben. Das weibliche Geschlecht hängt an seinem Gefühle; der Mann richtet sich mehr nach Kenntnissen, Grundsätzen und Verhältnissen. Dazu kommt die Vielförmigkeit der Berufsgeschäfte, worin die Männer sich theilen."

162. In der 1. Aufl. S. 34 (§. 71) lautet dieser erste Satz so: Um nun hievon die Anwendung zu machen, muß zu den sittlichen Prinzipien zurückgegangen und hier zuerst der Ideen des Rechts und der Billigkeit erwähnt werden.

163. Hier hat die 1. Aufl. S. 36 (§. 75) in Parantheſe eine Verweisung: (§. 35, 37, 38). §. 35 entspricht der zweiten Hälfte des §. 35 der 2. Aufl. („Im allgemeinen . . . . überwogen werden"), während die §§. 37 und 38 in Anm. 129 mitgetheilt sind.

164. Angefügt sei hier folgende Stelle aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 463):

„Man soll einen empfindsamen Knaben nicht noch empfindsamer stimmen durch die Religion, daß er wie ein Mädchen mit heiliger Miene hinkniet mit dem Gebetbuch in der Hand. Wenn einmal die Männlichkeit in ihm erwacht, was ganz unausbleiblich geschehen wird, so wird er den Plunder hinter sich werfen. So sind seit 50 Jahren viel freigeisterische Menschen entstanden. Die Religion darf nicht die natürliche Kraft hemmen wollen."

165. 1. Aufl. S. 46 (§. 94): indessen ist folgende einfache Art des Unterrichts zu bemerken.

Hieran schließt sich unmittelbar §. 245 der 2. Aufl. an.

Das im zweiten Absatze des §. 244 erwähnte Tableau von Dr. Friedrich Straß, Direktor des kgl. Gymnasiums zu Erfurt und Professor, führt den Titel: Der Strom der Zeiten, oder bildliche Darstellung der Weltgeschichte von den ältesten Zeiten bis auf das Ende des 18. Jahrhunderts. Mit einem $2^1/_2$ Bogen großen Kupfer. Leipzig, 1802, bei H. A. Köchly. (4 Thlr., illum. 5 Thlr.) Die 2. Auflage ist 1818, die 3., bis 1827 fortgeführte Ausgabe 1828 ebenda erschienen ($3^1/_3$ Thlr.). Letztere liegt uns vor. Die das Bild erläuternden Begleitworte führen den Titel: „Uebersicht der Weltgeschichte zur Er-

läuterung der bildlichen Darstellung derselben von Dr. Friedr. Straß ꝛc. 3. rechtmäßige Ausgabe, Leipzig bei H. A. Köchly 1828. (80 S. in 8). — Ueber die Einrichtung der Karte lassen wir zunächst den Verfasser selbst sprechen. Er sagt in den Begleitworten (S. 13ff.): „Gleich Bächen, die aus unbeachteten Quellen entstanden, durch ihre Vereinigung nach und nach zu Flüssen anwachsen, bald durch den Hinzutritt neuer zu mächtigen Strömen anschwellen, bald durch Vertheilung in verschiedene Arme geschwächt, oder von andern Strömen verschlungen werden, gelangten die Völker der Erde aus unbemerkten Anfängen zu Bedeutung und Kraft, unter wechselnden Schicksalen bald ihre Macht auf Kosten anderer vermehrend, bald von anderen überwältigt und abhängig gemacht. — Daher erscheinen hier alle historisch bekannte Völker unter dem Bilde von Strömen, die sich bald vereinigen, bald trennen, bald in mehrere Arme vertheilen, je nachdem die Völker selbst ähnliche Schicksale hatten . . . . — Sowohl um der Ersparung des Raumes, als um der Klarheit der Darstellung willen erscheint hier jeder Staat nur so lange in einer eigenen Kolumne, als er seine Selbständigkeit behauptet. Sobald er diese einbüßt, verliert er sich auf die Art, daß er von seinem Sieger gleichsam überströmt wird. Nichts desto weniger lassen sich hier seine fernern Schicksale bis auf die neuesten Zeiten verfolgen." — Demgemäß nehmen die Ströme der ältesten geschichtlich bekannten Völker aus einer am oberen Rande der ca. 130 cm. hohen und 30 cm. breiten Karte gezeichneten, eine vom Licht umflossene Kugel umgebenden Wolkenschicht ihren Ausgang und verlaufen in der angegebenen Weise bis ans untere Ende des Bildes. In jedem Strome sind die wichtigsten geschichtlichen Thatsachen verzeichnet, so daß man dieselben chronologisch verfolgen kann, während durch eine Reihe wagerecht über die Karte gezogener Linien, deren Abstände die einzelnen Jahrhunderte vorstellen, der Synchronismus der Begebenheiten vor Augen geführt wird. Ein besondrer Strom am rechten Seitenrande veranschaulicht außerdem noch die Fortschritte der Kultur durch Aufführung der bedeutendsten Dichter, Denker, Entdeckungen, Erfindungen und sonstigen kulturgeschichtlichen Erscheinungen in den verschiedenen Jahrhunderten. — Nachahmungen hat das Straß'sche Veranschaulichungsmittel verschiedene erfahren; ein ähnliches für die deutsche Geschichte hat in neuester Zeit der badensche Schulrath J. E. Aleck unter dem Titel: „Geschichtstafel des deutschen Reiches, zum Schulgebrauche gezeichnet" (Verlag von Ch. Th. Groos in Karlsruhe) geboten; nur ist es einfacher als das Straß'sche, insofern es (von Karl dem Großen bis zur Gründung des deutschen Reiches) nicht die Geschichte der einzelnen Volksstämme, sondern in einem blauen Mittelfelde durch Ausbuchtungen und Einschnürungen den jeweiligen Territorialbestand unter Angabe der wichtigsten Daten darstellt, während das weiße Randfeld links die wichtigsten Erscheinungen und hervorragendsten Männern der Kunst, rechts der Wissenschaft angiebt.

166. 1. Aufl. S. 48 (§. 95): Alsdann aber muß eine Zeittafel an der Wand hängen.

167. Die 2. Aufl. S. 191 hat hier wie alle uns bekannten Ausgaben Herbarts „nachstehende Zahlen", was unstreitig ein dem Inhalte widerstreitender und durch die Lesart der 1. Aufl. S. 49 (§. 97), der wir hier gefolgt sind, zu korrigirender Druckfehler ist.

168. 1. Aufl. S. 50: späterhin meistens unvermeidlich ist.

Die nun folgenden, den §§. 249 und 250 entsprechenden Paragraphen bis zu den Worten: „gezeigt worden", lauten in der 1. Aufl. S. 50f. kürzer so.

„§. 99. 3. Die mittlere Geschichte kann, beim ersten Vortrage wenigstens, fast nur chronologisch und geographisch behandelt werden. Denn die Menge der Begebenheiten ist groß, ihr Synchronismus schwer und doch nöthig, ihr sichtbarer Zusammenhang gering. Indessen wird wohl meistens für zweckmäßig erachtet werden, den Faden der deutschen Geschichte durch das Ganze zu ziehen, um an diesem den Synchronismus zu befestigen.

„Daß einzelne Partien des Mittelalters, z. B. die Thaten Karls des Großen, die Kreuzzüge u. a. m. heller beleuchtet werden müssen, ist kaum nöthig zu erinnern.

„§. 100. 4. Noch viel weniger als die mittlere läßt sich die neuere Geschichte auf einmal in ihr rechtes Licht setzen; sondern der Vortrag muß nothwendig nach verschiedenen Gesichtspunkten mit veränderter Ordnung wiederholt werden.

„Die Hauptsache aber ist, daß kein Unterricht" ꝛc.

168a. Wie Herbart sich die Auffassung und Behandlung der arithmetischen Grundbegriffe dachte, erhellt noch deutlicher als aus den obigen gelegentlichen Bemerkungen aus einem Blatte, das er im Jahre 1801 einem Briefe an seinen frühern Zögling Karl von Steiger beilegte und das in den von Ziller herausgegebenen „Herbartischen Reliquien" (Leipzig 1871) S. 131 f. zum Abdrucke gekommen ist. Dasselbe lautet:

„Die gemeinen Rechnungsarten sind Addiren, Subtrahiren, Multipliziren und Dividiren. Im gemeinen Leben und in der gemeinen Rechnenkunst beziehen sich dieselben auf Dinge. In der Mathematik aber giebt es auch eine Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division von Zahlen, das heißt von Multiplikationen, denn Zahlen sind eigentlich nichts anderes als Multiplikationen. Wenn man im gemeinen Leben das Wort Drei ausspricht, so denkt man sich sogleich drei Dinge. Eigentlich ist die Zahl 3 aber nicht für sich allein, nichts Wirkliches; sie bedeutet nur Verdreifachung. Drei Dinge und zwei Dinge machen fünf Dinge, darum schreibt man $3 + 2 = 5$. Aber wenn die eigentlichen Zahlen 3 und 2 zusammenkommen, d. h. zur Verdreifachung noch die Verdoppelung kommt — wenn man einerlei Gegenstände zugleich verdreifacht und verdoppelt: so giebt das Versechsfachung. Dies dient zur Erläuterung der Begriffe, obgleich man niemals schreibt $3 + 2 = 6$, sondern $3 \cdot 2 = 6$. Daraus aber sieht man, daß, wenn man so schreibt: 3.2.3.5.9.10.a.b. . . . ., diese Zahlen eigentlich nicht mit einander multiplizirt werden, sondern nur bei einerlei Gegenstand zusammentreffen, also im Grunde nur zu einander hinzugethan, d. h. addirt werden. Die Multiplikation ist etwas ganz anders. Soll die 3 viermal multipliziren, so bekommen wir den Gegenstand 81 mal. Da multiplizirt die 3 den Gegenstand, aber die 4 multiplizirt die 3, nämlich die Verdreifachung. Diese Vervierfachung der Verdreifachung nun ist eine eigentliche Multiplikation der Zahlen, und diese wird durch den ganzen positiven Exponenten bezeichnet: $3^4 = 81$. Der Exponent ist selbst eine Zahl; er zählt, wie oft man mit einerlei Zahl multiplizire. Er könnte aber auch so gut zählen, wie oft man einerlei Zahl dividirt. Nun schreibt man jeder Zahl, welche zählt, wie oft etwas weggenommen wird, das negative Zeichen (—) vor; sollte also mit 3 viermal dividirt, oder sollen vier Multiplikationen mit 3 weggenommen werden, so schreibt man 3^{-4}, welches gleich ist $\frac{1}{3^4}$. Dies ist also eine Multiplikation — nicht der Multiplikation, sondern die Multiplikation der Division, und diese wird angezeigt durch den ganzen negativen Exponenten. Etwas anders ist: Division der Multiplikation, das ist: Theilung einer Multiplikation in gleiche Theile. Die Multiplikation mit 81 besteht aus vier gleichen Theilen, nämlich aus 4 Multiplikationen mit 3. Folglich ist die Multiplikation mit 3 ein Viertel von der mit 81, oder es ist $81^{1/4} = 3$. Hier multiplizirt also der Exponent nicht, sondern er dividirt; nur das, was er dividirt, ist nicht etwa ein Ding, sondern eine Multiplikation. Weil er dividirt, erscheint er in Gestalt eines Bruches wie alle Divisoren; weil das, was er dividirt, eine wirkliche Multiplikation ist, hat er das positive Zeichen. Er ist also ein gebrochener positiver Exponent.

„Aber es könnte auch wohl die Wegnahme einer Multiplikation sein, was er dividirte, oder es könnte auch eine Division sein, die er in gleiche Theile theilte. Dann muß er das negative Zeichen bekommen. — Sowie die Mul-

tiplikation mit 81 aus 4 gleichen Multiplikationen mit 3, so besteht auch die Division mit 81 aus 4 gleichen Divisionen mit 3, oder die Division mit 3 ist ein Viertel von der mit 81. Aber das Viertel ist jetzt nicht ein Viertel von etwas Wirklichem, sondern von etwas Wegzunehmendem, denn die Division ist eine wegzunehmende Multiplikation. Also $81^{-1/4} = 1/3$. Der negative gebrochene Exponent bedeutet also eine Division der Division. Multiplikation der Zahlen ist also Potenzerhebung, Division der Zahlen Wurzelausziehung. Addition der Zahlen wäre eigentlich, was im gemeinen Leben Multiplikation heißt, z. B. 3 . 4 = 12, und was im gemeinen Leben Division heißt, könnte man Subtraktion der Zahlen nennen. — Es wäre Thorheit den gemeinen Sprachgebrauch meistern zu wollen, die gemachten Bemerkungen können aber zur Aufklärung der Begriffe dienen."

So interessant auch diese Darstellung ist und so übersichtlich sich das System der Arithmetik gestaltet, wenn man den Begriff der Zahl im Sinne Herbarts auffaßt, wonach die reinen Zahlen nicht die Bezeichnungen irgend welcher außerhalb unsers Denkens existirenden wirklichen Größen, sondern die bloß gedachten Begriffe von gewissen Operationen sind, „durch welche man aus einer gegebenen Größe eine andere erhalten kann", so wenig sind dieselben gleichwohl angethan, im Unterrichte der Jugend von Haus aus angewandt zu werden; denn einmal legen sie der in der Arithmetik nun einmal gebräuchlichen Bezeichnungsweise eine ganz andere Bedeutung unter, die den Schüler um so mehr verwirren muß, je weniger eine Umänderung der herkömmlichen arithmetischen Bezeichnungsweise zu erwarten ist; und dann setzt die in Herbarts Idee liegende Forderung: den Begriff der mit einer Größe vorgenommenen Operation von dieser selbst zu trennen und ihn als Gegenstand neuer Operationen aufzufassen, für welche es keinerlei sinnliche Darstellung giebt, ein so ausgebildetes Abstraktionsvermögen voraus, als es selbst bei den oberen Schülern höherer Unterrichtsanstalten kaum zu finden sein dürfte. Wie wenig Herbart selbst damit Glück hatte, geht aus seinen eigenen, von Bremen aus an Karl v. Steiger gerichteten Worten hervor: „Mein neuliches Blatt hast Du eher begreiflich gefunden, als die sämtlichen Herrn Primaner auf der hiesigen Domschule, mit denen ich die Ehre gehabt habe, die nämlichen Sachen 10mal und 10mal deutlicher als Dir vorzutragen, wobei jedoch billigerweise bemerkt werden muß, daß diese sämtlichen Herrn auch in der Mathematik früherhin gänzlich vernachlässigt waren." (Vgl. Ziller, Herbartische Reliquien, S. 133 f.; desgl. Ballauf in Zillers Jahrbuch des Vereins für wissenschaftl. Pädagogik. 4. Jahrg. 1872. S. 47 ff.).

Ueber die oben im Texte weiterhin vorübergehend berührten mathematischen Begriffe sehe man Herbarts ABC der Anschauung und die betreffenden Anmerkungen dazu im 2. Bande dieser Ausgabe. Auf die gleich im Folgenden unter 3 angeführten Begriffe „Geschwindigkeit, Weg und Zeit" beziehen sich die in der Anmerkung zu §. 254 (S. 246) erwähnten „Funktionen." Funktion bezeichnet in der Mathematik eine von einer anderen abhängige, also mit derselben veränderliche Größe. Die Größe des Weges, den ein mit einer gewissen Geschwindigkeit sich bewegender Körper zurücklegt, hängt ab von der Länge der Zeit, innerhalb deren er sich bewegt; je länger die Zeit, desto größer der Weg: der Weg ist eine Funktion der Zeit. In ähnlichem Verhältnisse zu einander stehen Geschwindigkeit und Weg ꝛc.

169. 1. Aufl. S. 54 (§. 105): „Diese Frage wird meistens nach den Umständen beantwortet werden. In Lehranstalten" ꝛc.

Da der 1. Aufl. die Anmerkung des vorhergehenden Paragraphen fehlt, so knüpft sie unmittelbar an die Schlußfrage des Textes im vorhergehenden Paragraphen an.

170. Statt des Folgenden hat die 1. Aufl. S. 56 (§. 107) nur folgenden kurzen Schluß des Paragraphen:

„Es kann also hier nicht etwa bloß von Beispielen zur Verdeutlichung die Rede sein, sondern theils von der innern Verbindung der mathematischen Lehren unter sich, — wohin vorzüglich die engste mögliche Verbindung zwischen Geometrie und Rechnung gehört, — theils von den Naturkenntnissen überhaupt, welche der Mathematik entgegenkommen."

171. 1. Aufl. S. 57 (§. 109): Beiderlei Kenntnisse ꝛc.

Im Vorstehenden beachte man die Empfehlung der Werkstattarbeiten, welche nach der Befürwortung von Locke und Rousseau durch H. Francke und die Philanthropinisten gepflegt wurden (vgl. Anm. 27), in den öffentlichen Schulen aber keinen festen Boden gewonnen, gleichwohl immer und immer wieder angeregt und neuerdings auch in österreichischen Lehrerseminaren, wie z. B. in denen zu Bielitz und zu Troppau eingeführt worden sind. Vgl. E. Schwab, die Arbeitsschule als organischer Bestandtheil der Volksschule. Wien und Olmütz, 1873. — Karl Richter, Die Reform der Lehrerseminare ꝛc. Leipzig 1873. S. 196ff. — Desselben Kindergarten und Volksschule in ihrer organischen Verbindung dargestellt. Leipzig, 1876. S. 59ff. und S. 85ff. — Stoy, Organisation des Lehrerseminars in Bielitz. Leipzig, 1869. S. 39 und S. 41.

172. Ueber den Werth und den pädagogischen Gebrauch der Naturwissenschaften heißt es in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 457):

„Der pädagogische Gebrauch der Naturwissenschaften hat die Besorgniß erregt, daß die Beschäftigung damit in Spielerei ausarten könne. Seltsam genug! Freilich ist nicht so viel Schweres am Behalten solcher Namen, deren entsprechende Gegenstände sich zeigen lassen, als solcher Worte und Jahreszahlen, wie Philologie, Geschichte und Geographie herbeiführen. Man hat auch Bilderbücher für Zoologie; und — die Geschlechtsorgane sind für den Jugendunterricht unbequem, und — man hat den Zusammenhang oft genug verloren.

„Aber: hier ist der Sitz der thatsächlichen Wahrheit, die nicht wie die Geschichte in eine unerreichbare Vergangenheit vor der genauern Prüfung zurückweicht. Dieser echt empirische Charakter zeichnet die Naturwissenschaften aus und macht sie unersetzlich, wo sie fehlen. Hier scheidet sich der Gegenstand aus allen Dichtungen und Ansichten heraus, und erweckt den Beobachtungsgeist stets von neuem. Daher ist hier ein Damm gegen Schwärmerei, wie ihn die Wissenschaften nicht besser gewähren können. Hier ist aber auch die Aufforderung zu aller theoretischen Forschung, sowohl der experimentalen, um die Kenntniß zu erweitern, als der spekulativen, um sie zu vertiefen. Derjenige Unterricht also, der nicht den Menschen im Menschenwerke einfangen will, muß sich hierher wenden."

Daß der naturwissenschaftliche Unterricht in der Schule Ende des vorigen und Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts noch in seinen Anfängen lag und bei der Neuheit des Gegenstandes sich meist auf dem Boden des „Nützlichen" und „Brauchbaren" bewegte, braucht hier nicht besonders betont zu werden. Herbart konnte daher anderwärts (im ABC der Anschauung, Einleitung, Kap. IV.) mit Recht sagen, daß der Naturforschung im Unterrichte „ihr eigentlicher Ort und Rang noch nicht genau bestimmt sei". Später hebt er die Bedeutung des naturwissenschaftlichen Unterrichts wiederholt und eindringlich hervor. So sagt er in dem 1823 für Königsberg abgefaßten Gutachten zur „Abhilfe für die Mängel der Gymnasien und Bürgerschulen", nachdem er als Lehrgegenstände der Bürgerschule, gegenüber dem Gymnasium, von den Künsten Zeichnen und Singen, von den neueren Sprachen Französisch und Englisch, und erweiterten Unterricht in der gesamten Naturkunde hervorgehoben hat, darüber noch weiter:

„Dieser letzte Punkt ist von der äußersten Wichtigkeit, und ich erlaube mir einen Augenblick dabei zu verweilen.

„Bei den besten meiner akademischen Zuhörer habe ich eine solche Schwäche in der Physik bemerkt, daß ich sie unmöglich für gut vorbereitet zur theoretischen Philosophie kann gelten lassen. Die Gymnasien leisten hierin so wenig, als ob sie durch die That beweisen wollten, es liege ihnen nichts an Dingen, die bei der Abiturientenprüfung nicht zu Nr. I. und II. beitragen. Unterdessen greift ein Krebsschaden für die menschliche Gesellschaft — eine religiöse Schwärmerei — täglich weiter um sich, dessen natürliches Gegengift die Naturkunde ist. Dieser Wink kann genügen, wenn Männer, denen das Wohl ihrer Mitbürger am Herzen liegt, ihn auffassen wollen." (Ziller, Herbart'sche Reliqu. S. 294).

Mit der zuletzt erwähnten „Schwärmerei" zielt Herbart — nebenbei bemerkt — auf das von den beiden Predigern Ebel und Diestel unter den höhern Ständen Königsbergs damals gepflegten Konventikelwesen ab, bei welchem unter dem Deckmantel der Frömmigkeit und religiösen Schwärmerei allerlei geheime Ausschweifungen mit unterliefen.

173. Als Ergänzung zu diesem vielfach mißverstandenen und mißbrauchten Satze fügen wir eine, in einem Briefe an Brzoska enthaltene, in dessen „Zentralbibliothek" 1838, Heft 5, S. 17 aufgenommene und in Zillers Herbart'schen Reliquien S. 225 ff. wieder abgedruckten Besprechung über den „Schulatlas mit Randzeichnungen von Dr. K. Vogel, Leipzig 1837" bei, die auch den Sinn jenes Satzes genauer faßt. Sie lautet:

„. . . . Dieser Atlas läuft zwar wohl Gefahr, inbezug auf die ihm eigenthümlichen arabeskenartigen Einfassungen von einigen strengen Richtern für eine zierliche Spielerei erklärt zu werden. Auch mögen ästhetische Kritiker fragen, ob man eine Landkarte für einen Gegenstand halte, der sich zur Verzierung eigne? Unbefangene Beurtheiler werden jedoch hier den Ernst im Spiele und im Zierlichen das Nützliche erkennen. Bekannt genug ist die Schwierigkeit, beim geographischen Unterricht die jüngern Schüler in eine zweckmäßige Thätigkeit zu setzen, welche im bloßen Auswendiglernen der Namen nicht bestehen kann. Eine von den Bedingungen, die Schwierigkeit zu heben, besteht nun gewiß darin, den Schülern stets den Gedanken gegenwärtig zu halten, der Boden, welchen die Karte andeutet, sei in manigfaltiger Verschiedenheit bewachsen, belebt, bewohnt, benutzt und theilweise erfüllt von Denkwürdigkeiten aus früherer Zeit. Hieran zu erinnern dienen die bunten Einfassungen; und gerade das Bunte, wodurch das Auge bald hierhin bald dorthin gezogen wird, verbunden mit dem Ausdrucksvollen und Kontrastirenden, was man aus dem Mancherlei nur allmählich herausfindet, gewährt die Vorstellung eines reichen Vorraths, wonach der Reisende in den Ländern würde zu suchen haben.

„Herr Dr. Vogel hat sich auf ein Wort von mir berufen: die Geographie sei eine assoziirende Wissenschaft; und in der That dient jene arabeskenartige Einfassung, Gegenstände der Zoologie, Botanik, Geschichte, mit dem eigentlich Geographischen in Verbindung zu bringen. Darf ich Sie aber an die vier Worte meiner Pädagogik erinnern: Klarheit, Assoziation, System und Methode — so liegt darin die Bemerkung, die Klarheit des Einzelnen solle der Assoziation vorangehen, und die systematische Zusammenfassung des Ganzen solle derselben nachfolgen. Was ist nun dasjenige Einzelne, dessen klare Auffassung die Schüler schon gewonnen haben oder wenigstens jetzt gewinnen müssen, falls es theilweise früher nicht möglich war? Der Schulatlas nennt im Vorworte: Konfiguration, Elevation, Vegetation, Animalisation, Population, als dasjenige, was er vereinen will. Soll ich mir dies als einstimmig mit meinen Grundsätzen auslegen: so sind Uebungen im Auffassen der Konfiguration und Elevation dem geographischen Unterrichte schon vorausgegangen; desgleichen hat der Schüler auch schon die nöthigen botanischen und zoologischen, ja, wir wollen hinzusetzen, die ersten technologischen und überhaupt auf menschlichen Verkehr sich beziehenden Vorkenntnisse; nun kommt die Geographie, um jenes alles nach

ihrer Art zu verbinden; und mit ihr kommen die ersten historischen Notizen über die Vorzeit jenes Landes, welche sich nicht füglich voraussschicken lassen, aber jetzt auch nicht weiter hinausgeschoben werden dürfen. So denke ich mir den ersten geographischen Kursus, während späterhin die verschiedenen, hier assoziirten Lehrfächer ihren eigenen und zwar systematischen Gang von neuem antreten werden, während auch die Geographie selbst ihren zweiten Kursus machen wird, zu welchem sie einen weit vollständigeren, aber nicht mit Randzeichnungen versehenen Atlas nöthig hat. Also der vorliegende kleine Atlas gehört dem ersten Kursus des geographischen Unterrichts, und zu diesem würde ich ihn empfehlen, — wenn nicht eine Zeile des Vorworts mir widersprüche, oder vielleicht nur schiene zu widersprechen, nach welchem der Atlas für den ersten geographischen Unterricht keineswegs bestimmt sein soll! Möglich, daß der erste Unterricht kein zusammenhängender Kursus werden soll; doch vermisse ich hierüber die Erläuterung.

„Ferner die erste Bedingung, unter welcher eine Landkarte dem Schüler nützlich wird, ist doch wohl die treue und feste Auffassung der merkwürdigen Punkte in ihrer gegenseitigen Lage. Für den jüngern Schüler ist hier das Hilfsmittel der Länge und Breite viel zu weit hergeholt. Es kommt auf Schätzungen durchs Längenmaß an; auf Uebungen im Anschauen. Wird hier nicht der Grund gelegt, so dringt nicht in den Geist ein, was die Konfiguration der Landkarte dem Auge darbot. Wollte man sagen, darum brauche sich nicht der Schulatlas zu bekümmern, sondern das sei die Sache der Lehrer und Schüler: so wäre zu antworten, daß eben so gut auch der Lehrer die Vorzeigung naturhistorischer Bilder, vollends die Anführung historischer Namen und Jahreszahlen besorgen könne. Uebernimmt einmal der Schulatlas das Lebende auf der Oberfläche der Erde durch seine Randzeichnungen zu vergegenwärtigen: so liegt ihm weit näher (und man darf beinahe von ihm fordern, daß er das Nöthigste nicht unterlasse, nämlich:) die Raumbestimmungen, worauf die Konfiguration und Elevation beruhet, gehörig einzuprägen. Darauf muß auch der Schüler als auf seine eigentlichste geographische Beschäftigung und schuldige Arbeit hingewiesen werden. Es geht nun zwar nicht an, die gegenseitige Lage sämtlicher merkwürdiger Punkte durch Verbindungslinien derselben und durch Angabe der dabei entstehenden Winkel auf einer Landkarte auszudrücken. Aber es geht sehr füglich an, hiezu die Umrisse eines Meeres, und die darauf vorkommenden Inseln und Vorgebirge zu benutzen.

„Hätte man eine Karte für die Nordsee und Ostsee, eine andre für das Mittelländische Meer, eine dritte für das Indische Meer, eine vierte für den mittleren Theil von Amerika — wählte man zweckmäßig die hervorragenden Punkte, deren Verbindungslinien leichtfaßliche Dreiecke ergeben (solche, die nahe gleichseitig, gleichschenkelig, rechtwinklig ausfallen würden), zeichnete man einige dieser Dreiecke deutlich hin und begnügte sich bei andern durch bloße Andeutung der Winkel, verbände man hiermit noch ein Paar Karten ohne Bezeichnung der politischen Grenzen, bloß für Gebirgszüge und Flußgebiete, mit Angabe sehr weniger Städte: so fänden Schüler und Lehrer Gelegenheit, hieran das Augenmaß zu üben; und die vorhandene Uebung ließe sich dann weiter auch für solche Karten benutzen, die schon zu voll sind, um noch mit geradlinigen Dreiecken überladen zu werden. — Das sind Vorschläge zu einem Ergänzungshefte des schätzbaren Vogel'schen Atlasses; an Stoff zu passenden Randzeichnungen — inbezug auf Schifffahrt und Seethiere — würde es gewiß nicht fehlen.

„Die artigen Karten empfehlen sich dem Auge viel zu gut, als daß sie meiner Fürsprache bedürften."

174. Zu dem Vorstehenden und Nachfolgenden ist noch folgende Bemerkung in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 458f.) zu vergleichen:

„Ruhm der alten Sprachen. „Wer klassische Bildung empfing, will sie nicht entbehren; wer sie nicht hat, wolle nicht urtheilen." So sprach einst

in einer über den Gegenstand disputirenden Gesellschaft Einer, und damit — war der Disput abgeschnitten. Er hätte freilich hier erst anfangen sollen. Wer hat denn klassische Bildung wirklich empfangen? Ohne Zweifel nur, wer sie lobt. Denn freilich, den Tadlern der so oft vergeblichen Mühe des Unterrichts im Lateinischen und Griechischen wird man nicht einräumen, daß sie klassische Bildung empfingen. Ihr habt euch vernachlässigt; so spricht man, und in der Regel mit Recht. Aber so ist der Fragepunkt verrückt. Vom Werthe der klassischen Bildung im allgemeinen ist gar nicht die Frage; es zweifelt daran kein Vernünftiger, wenn er einigermaßen weiß, wovon die Rede ist. Ganz Aehnliches behaupte ich aber von der Metaphysik: ars non habet osorem nisi ignorantem*). Glaubt man nun, ich würde dadurch allgemein aufgedrungenen Unterricht in der Metaphysik rechtfertigen können oder nur wollen? Ich wünschte daneben Lobeck's und Bessel's Wissen; aber was hülfe mir's ohne ihr Talent? Die große Frage ist, welche und wie viel Kenntnisse ein gegebenes Individuum in seinem Kopfe zu bewegen vermöge."

Ueber das Griechische äußert sich Herbart in seinem 1. Erziehungsberichte (W. XI, 5f.) noch so:

„Das Griechische rechne ich zwar zu den wesentlichen Kenntnissen jedes Menschen, der Zeit und Gelegenheit hat, sich vollständig zu bilden. Aber, wenn man, wie Ludwig, schon viele Zeit verloren hat, und wenn man denkt und fühlt, wie er, so zweifle ich, daß es das Erste und Nächste sei. Ich würde damit eilen, wenn Ludwig Sinn hätte für den hohen Werth, der dem griechischen Geiste, der griechischen Poesie besonders, eigenthümlich ist; oder wenn es leicht wäre, ihm jetzt diesen Sinn zu geben, oder wenn ich nicht hoffte, ihm denselben noch künftig, zu einer Zeit, wo es gerade nöthig sein wird, einzuflößen. Jetzt möchte ich, ohne etwas im voraus zu bestimmen, warten, bis Ludwig's nähere Bedürfnisse weniger drängen, bis sie Zeit übrig lassen zu einem, seinen jetzigen Arbeiten fremden, ganz neuen Studium, denn so sehe ich für ihn das Griechische an."

175. Die 1. Aufl. hat hier S. 69 (§. 131) die entsprechende Verweisung (§. 93, 96); — desgl. zu Anfange des nächsten Paragraphen (§. 127).

176. Vorstehende Anmerkung hat in der 1. Aufl. S. 70 noch zwei Verweisungen; zu Anfange: „Allgemeine Pädagogik. S. 217 u. ff." — (S. 64ff. unseres Textes) und am Schlusse nach „unmöglich": (§. 87.), welcher §. dem §. 237 der 2. Aufl. entspricht. — Im Texte schließt sich an die Worte „sind bekannt" unmittelbar die Stelle an: „Zwar besitzt sie keine Wunderkraft" (st. zwar besitzt die Odyssee ꝛc.); desgleichen hat die 1. Aufl. S. 70f. den ganzen folgenden Abschnitt: „Die Erfahrung hat gelehrt . . . . abstumpfen" in Parantheſe stehen.

177. Die 1. Aufl. S. 71 (§. 133) hat statt des Satzes: „Man kehrt . . . . zurück" den folgenden: „Es ist auch nicht nöthig, das ganze Werk durchzuarbeiten, da sich verschiedene Arten der Abkürzung von selbst darbieten. Wen die Schwierigkeiten" ꝛc.

178. Ueber die Lektüre des Horaz bemerkt Herbart in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 458):

„Wie verkehrt, den Horaz mühsam erklären durch griechische Mythologie und erst hinterdrein griechische Dichter lesen!"

179. Von hier an hat die 1. Aufl. S. 78 (§. 148) das Folgende kürzer gefaßt; es heißt nämlich weiter: „andere, die man beengt . . . . geringem Umfange; wieder andre und andre" ꝛc.

Angemerkt zu werden verdient hier noch eine Stelle über die Verschiedenheit der Köpfe aus der „Kurzen Enzyklopädie der Philosophie", I. Abschn., 8. Kap. §. 59 (W. II, 96); sie lautet:

*) Die Kunst hat keine Verächter außer den Unwissenden.

„Nicht bloß Anhäufung vieler Künste in einem Geiste verbietet die Natur, sondern sie stempelt auch die Menschen so eigenthümlich, daß die schwierigen Kunstübungen nur bei seltenen Talenten gelingen, und daß überhaupt die Anlage entscheiden muß, für welche Kunst ein jeder tauge. Schon diejenige Aufmerksamkeit, welche dem Lernen und Ueben der nöthigen Fertigkeiten entspricht, ist nicht allen gemein; manche fassen nicht scharf, behalten nicht fest; sie stocken und verstümmeln das Gelernte, wenn es soll wiedergegeben und angewendet werden. Den bessern Köpfen fehlt oft das Gefühl; oder es wird unbändig, und läßt sich nicht beherrschen. Andre sind langsam; sie können ihre Gedanken nicht in Fluß bringen; sie suchen und künsteln, um aus Fragmenten, die zu einander nicht passen, ein Ganzes zu bilden, das sich weder runden noch schließen will. Wieder andere sind überströmt von Einfällen, aber es fehlt der Geschmack. Noch andern fehlt die Liebe, der Fleiß, der Muth, sich der Gemächlichkeit zu entreißen." (Hieran schließt sich dann das in der 142. Anmerkung befindliche Zitat).

180. 1. Aufl. S. 78 (§. 149): „Es ist anzunehmen" ꝛc.

181. Zu vorstehenden beiden Sätzen mögen hier noch zwei Stellen aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 489) angemerkt sein. Zum ersten:

„Unzählige Menschen folgen bei ihrem Produziren bloß ihrer Laune. Auch ein solcher erfindet wohl ein paar sinnreiche Zeilen; es kommt aber nichts Ganzes heraus, so lange sie leben. So sammelt sich wohl auf einem Dornstrauch ein Thautropfen und scheint im Strahl der Sonne einer schönen Perle gleich; es bleibt aber immer ein Dornstrauch.

„Der Dichter, wenn ihm in einem Augenblicke alle Verhältnisse seines Drama oder Epos klar im hellsten Lichte vorschweben, ist da und in der Ausführung Stunden und Tage und Jahrelang gebunden. Wer will ihn aber darum unfrei nennen? Eben so ist der Zögling, wenn er von der Schönheit der Tugend überrascht wird und ihm das Ideal vorschwebt, was er in die Wirklichkeit einführen möchte, gebunden und nicht fähig, in demselben Augenblicke etwas anderes zu machen; aber auch unfrei? Gewiß nicht!"

Und zum zweiten Satze:

„Jünglinge streben nach Freiheit. Den wenigsten wird sie auf lange Jahre zu Theil (Philister). Das spätere Leben ist großentheils ein Treiben und Getriebenwerden ohne weite Aussicht; ein Gedränge, aus welchem sich jeder zu retten sucht, indem er sich umzäunt. Der Zaun wird manchem ein Gefängniß. Wie macht man es, innerhalb der äußern Schranken den Geist in freier Bewegung zu erhalten? Fragt die Philosophie in Verbindung mit den übrigen Wissenschaften.

„Die Pferde streben auch nach Freiheit. Und wenn eins los kommt, was beginnt es? Ein Weilchen läuft's umher; dann sucht es den Stall oder die Weide. Es graset und ruhet. Wo bleibt da die freie Bewegung?"

Außerdem reihen wir hier noch eine längere, denselben Gegenstand zum Ausgangspunkt nehmende Stelle aus dem achten der Briefe „zur Lehre von der Freiheit des menschlichen Willens" hier ein, die zugleich die Aeußerungen über allgemeine Bildung auf S. 25 (und Anm. 32) in willkommener Weise ergänzt. Sie lautet (W. IX, 360f.):

„Finden wir etwa das Streben nach der kantischen allgemeinen Gesetzlichkeit bei der Jugend? — Wir finden, daß sie Ansprüche dieser Art an den Erzieher macht. Die sich als gleich betrachten, wollen gleich behandelt, wollen nicht hinter den andern zurückgesetzt sein. Aber dem Erzieher stehen große, oft sonderbare Unterschiede der Individualität, der Fortschritte, der verdienten Vorwürfe deutlich vor Augen; er kann gar manche Ungleichheiten der Behandlung nicht vermeiden. Dies vermehrt noch das ohnehin vorhandene Streben, worin alle einander gleichen, — nämlich das Streben nach äußerer Freiheit. Alle,

auch diejenigen, die ihre Freistunden nicht zu gebrauchen wissen, denken doch mit frohem Vorgefühl an die Zeit nach der Entlassung. Was wollen sie alsdann? Etwa nach Maximen leben, und zwar nach Maximen, die allgemeine Gesetze sein könnten? Vielmehr, sie wollen ungefähr so leben, wie ihre älteren schon entlassenen Bekannten. Und wie leben denn diese Bekannten? Das läßt sich zwar nicht allgemein beantworten; doch findet sich bei dem erfahrungsreichen Niemeyer eine merkwürdige Stelle, die hierher gehört.

„Jünglinge, welche so leicht zum Wohlleben und zur Schwelgerei hinge„rissen werden, schützt, besonders wenn sie im Ueberflusse erzogen sind, nichts „als starke Liebe zu den Wissenschaften, und überhaupt zu geistigen Be„schäftigungen. Ohne diese gehn sie fast ohne Ausnahme verloren. Daher „sollte man gerade die, welche um des Brotes willen wenig zu lernen brauchen, „am meisten lernen lassen."

. . . . „Jedenfalls sind wir hier sehr weit entfernt von dem kantischen freien Willen, dessen Bestimmungsgrund kein Objekt, sondern die bloße Form der Gesetzlichkeit sein sollte. Es findet sich gerade umgekehrt, daß ein großer Kreis von Objekten, worin viel geistige Beschäftigung möglich ist, den Jüngling soll angezogen haben, weil außerdem der Wille mehr und mehr von Begierden abhängig werden würde. Die Gefahr liegt darin, daß nach psychologisch zu erkennenden Gründen der Gedankenkreis immer mehr zusammensinkt und sich verengt, indem weniges bestimmend hervortritt, vieles andere daneben theils mit, theils ohne Absicht zurückweichen muß. Der Mensch wird immer einseitiger; *seine Phantasie verarmt*; er beschränkt sich auf sein Fach, sein Geschäft, seine nähere Umgebung, seine ernstere Sorge; soll er vieles bedenken und verfolgen, so muß es im Zusammenhange stehn, muß sich als ein Ganzes gestalten lassen. Dies fühlen schon junge Leute, wenn nicht eine sehr sorgfältige Bildung es ihnen möglich machte, in großen Umrissen, in sicheren Verknüpfungen ein weit ausgedehntes und stets passend ergänztes Manigfaltiges zusammen zu halten. Was Wunder, wenn gar wenige Lust haben, sich um das Allgemeine zu bekümmern? Es ist eine Erleichterung, mit der man spricht: wie vieles giebt es, das mich nicht angeht! — Und sehr nahe liegt es, fortzufahren: mögen andere nach ihrer Weise leben; mich soll man bei der meinigen lassen; *ich verlange nicht, daß meine Maximen allgemeine Regeln, vollends Gesetze, sein sollen*; ich habe nun einmal meine Passion; dieser gemäß richte ich mich ein, und wenn mein Leben in solcher Art mit sich selbst zusammenstimmt, so lebe ich vernünftig."

182. Hier sei folgende Bemerkung aus den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 490 f.) angefügt:

„Maximen der Leidenschaft, des Angenehmen in der Lust bilden sich eher und leichter, als Maximen ästhetischer Urtheile. Der Verstand, die Schlauheit, Uebung und *Erfahrung* der Leidenschaft ist ganz geeignet, ein Verfahren als allgemein klug und vorsichtig, als bewährt durch Beispiele anzuerkennen. Beim *Nützlichen* wird gleich an vielmaligen künftigen Gebrauch gedacht. Die Ueberschauung vieler ähnlicher Fälle für einerlei Wollen macht sich hier ganz von selbst. Dabei schützen sich diese Maximen der Leidenschaft durch ihre eigenthümliche Resignation, unterzugehen, wenn man nicht mehr vordringen könne. Zu leiden, was man müsse, und zu genießen, was man könne, ist sogar den ruhigen Maximen des Angenehmen nicht fremd. Auch haben *diese Maximen das Wollen unmittelbar in sich*. Dagegen sind die ästhetischen Urtheile an sich gar nicht einmal ein Wollen. Die des Angenehmen stehen in der Mitte. So ist auch ganz natürlich die *Folge* der Maximen.

„Die Erziehung muß also *künstlich* die ästhetischen Maximen einpflanzen, denn der natürliche Gang ist offenbar verkehrt! *Radikales* Böse! Falsche Unterordnung der Maximen, weil das ästhetische Urtheil sich verspätet. — Daß die Maximen der Leidenschaften sich selbst zerstören, die des Angenehmen wenig-

stens nicht verstehn, muß zuerst aus fremder Erfahrung gelernt werden. Wiederum nur durch Erziehung möglich. Dagegen haben nun zwar die Maximen der ästhetischen Urtheile den Vorzug, daß sie mehr ein Denken ausdrücken, mehr der Logik nahe liegen, weil sie ursprünglich das Apperzipiren in sich enthalten. Aber eben deshalb gehört soviel dazu, daß sie wirklich in den Verkehr und die Gewohnheit des Willens hineinkommen. Die gesellige Abhängigkeit des Menschen thut hiebei das meiste. Daher Maximen der Ehre, Ehrenpunkte. Daher Gewalt des Lächerlichen. Und Höflichkeitspflichten." (Vgl. hierzu Anm. 118.)

183. Ueber die Reife und die Vereinigung der Maximen spricht sich Herbart noch in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 491 ff.) in ganz ähnlicher Weise so aus:

„Ursprünglich sind nicht alle Maximen gleich reif, noch gleich bestimmt. Der Vorbehalt der Ausnahmen klebt ihnen an; auch der fernern Prüfung durch Erfahrung im Gebrauch. Einige nähern sich den Gewohnheiten; diese lassen zu Zeiten wohl etwas Neues neben sich aufkommen, wenigstens wo die Jugend sich nicht klüger dünkt als das Alter. Andre stemmen sich auf erlebte Erfahrung, wohl gar auf förmliche Beweise: z. B. aus dem Satze: wenn man den Zweck wolle, müsse man die Mittel wollen. Ueberdies aber sind die Maximen sporadisch entstanden. Ihre Vorstellungsmassen vereinigen sich jedoch in dem handelnden Ich, (Psych. II, S. 424, [Werke VI, 365,]) wenn Ueberlegung wegen des Handelns nöthig wird. Hier müssen sie sich einander unterordnen. In die Ueberlegung aber geht auch das augenblickliche Wollen mit ein; es wird sogar sehr oft den Vorrang behaupten. Dadurch wird das Vertrauen auf die Maximen schwankend. Man unterscheidet, was in der Theorie gelte, von der Praxis; die Doktrinärs werden als eine Partei zurückgewiesen. Die guten Werke, (nach eignem Urtheil erwählt,) die ganze Selbstgesetzgebung wird der Frömmigkeit und dem Glauben gegenübergestellt, weil sie schwankt, indem ihre Mängel in theoretischer Hinsicht, ihre Unzuverlässigkeit in praktischer hervortreten. (Sittlicher Empirismus.)

„Sehr auffallend ist, daß die Menschen in Hinsicht ihrer Art von Autonomie nicht zusammenstimmen. Der eine erlaubt sich, was der andere tadelt. Ein starker Grund, die Autonomie verdächtig zu machen

„Die Vereinigung heterogener Maximen ist selbst nur lose und schwankend. Die gegenseitige Hemmung bleibt immer noch eine Gegenwirkung von innen her. Uebrigens sieht man die Schwierigkeiten, die Maximen zu vereinigen, in den Systemen der Sittenlehre. Die Glückseligkeitslehre namentlich wollte Güter und Pflichten vereinigen. Spinoza sogar die Frömmigkeit mit dem suum utile. Kant wollte hier ausschließen, dort Alles unter Einen Hut bringen."

Und unmittelbar darauf (W. XI, 492 f.):

„Der Mensch läßt leicht gelten, daß seine Maximen vereinigt sein sollten. Er hat einen allgemeinen Begriff des Sollens gebildet, wenn auch an der vollständigen Grundlage dieses Begriffs noch so viel fehlt. Nun findet er sich als Uebertreter. Hier ist er weich, und läßt sich verwunden durch den Vorwurf, das Verbotene dennoch gethan zu haben. Er erkennt das Schlechte leichter in den Handlungen als in den Gesinnungen. Die Reue heftet sich an einzelne beschämende Flecken in der Lebensgeschichte; vollends wenn dem ersten Schritte, dem unvermerkten oder auch schamvollen Ausgleiten, die leichtern spätern Schritte gefolgt waren, der Flecken sich also verbreitet hatte und die Rückkehr nun schwer wird. Nun verspricht man ihn zu entsündigen, mit oder ohne Besserung. Nun — Stufen der Heilsordnung!

„Den Maximen gegenüber bildet der Mensch Pläne. Darin bestärkt ihn eine gleichmäßige Erfahrung von dem Drucke, den er in der Welt erleidet, und gegen welchen seine Ueberlegung: wie da heraus? sich immer entschiedener stemmt. Der innere Krieg der Pläne gegen die Maximen ist nun, wenn

die Maximen sittlich sind, ein Böses mit Bewußtsein; und die Stufen der Heilsordnung werden nicht betreten, denn das paßt nicht in den Plan."

184. Der Fehler der Kinder und ihrer Behandlung im allgemeinen wird noch in einer Stelle der Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 493) gedacht, wo es heißt:

„Fehler. Bei jedem einzelnen Fehler muß der Erzieher zuerst dessen Bedeutung für das Ganze erwägen. Allerdings stehen die Fehler sehr häufig anfangs einzeln. Sie sind vergleichbar dem einzelnen Irrthum, woraus allmählich der Wahnsinn entspringt, — die fixe Idee. Aber sie sind nicht lange einzeln, sondern greifen durch Wiederholung und Gewohnheit in ihrer eignen Vorstellungsmasse um sich. Diese Vorstellungsmasse wird dadurch auch relativ stärker und gefährlicher. Es bleibt nicht immer bei Grillen, deren jeder in sich zu tragen pflegt. Dennoch werden sie sehr häufig überwachsen und erstickt oder unschädlich gemacht durch das Hervortreten anderer Bildungen. Oft wäre die Kur schlimmer als das Uebel. Man muß nicht gegen Sommersprossen ein Aetzmittel gebrauchen.

„Dem Zöglinge aber muß der Erzieher die mögliche Bedeutung zeigen, welche der Fehler erlangen könnte. Das ist warnend für immer; — wenn es nicht vergessen wird! Die Wirksamkeit solcher Belehrung setzt voraus, der Zögling habe einen Begriff von seiner Gesamtbildung. Dieser Begriff fällt zwar schon ins frühe Knabenalter, aber er muß sich stets erweitern und berichtigen, sonst verfälscht er sich.

„Zwischen den Fehlern, die einzeln stehend bemerkt werden, zeigen sich andre, welche tief liegen, durch einzelne Spuren auf der Oberfläche. (Hier ist die ganze Lehre vom Ursprunge des Bösen zu vergleichen [W. VI, 371 f.])."

Von der Behandlung einzelner Fehler handelt die darauf folgende Stelle (W. XI, 493—496):

„Hang zur Sinnlichkeit. Ein Radikalfehler. Diät, Abhärtung, feste Regierung, neben der Sorge, die sinnliche Neigung, soweit erlaubt sein kann, durch Befriedigung zu beschwichtigen. Wo geistiges Leben wach ist, da muß es durch den Unterricht in Athem gesetzt werden. Dabei moralische Vorschriften; denn die Selbstbeherrschung ist hier doch am Ende die Hauptsache. Die Erziehung aber kann das Temperament nicht verantworten. — Arbeitscheu. Dagegen Entbehrung. Hier hilft das Schulleben und die Schulzucht am meisten. — Ungefälligkeit aus Bequemlichkeit. Verräth Schwäche der Regierung, die keine Bequemlichkeit neben der vorgeschriebenen Beschäftigung hätte sollen aufkommen lassen. Einzelne Ungefälligkeiten lassen sich durch Tadel bessern. — Abneigung vor dem, was genirt. Zeigt im allgemeinen Mangel an Triebfedern zum Handeln; und kann bei Reichen unverbesserlich sein, wenn der ganze Mensch schlaff ist. Armuth wäre das Heilmittel. Den Dienstboten fällt so etwas selten oder nicht ein. — Lügen. Verhütung ist die Hauptsache. Lügenhaftigkeit ist wenigstens zum Theil Verwöhnung; und muß, wenn sie nicht sonst bösartig ist, wie eine Grimasse und Thorheit behandelt werden, indem man jedesmal dem Lügner zeigt, daß es ihm sehr wohl möglich gewesen sei, die Wahrheit zu sagen. Man muß ihm gleichsam das Wahrheitsagen vormachen, damit er es nachahmt. — Uebrigens freilich, reiner sittlicher Tadel, nach der Strafe. Eine Hauptsache aber ist, daß man sich nicht betrügen lasse, damit die Lüge ihren Zweck verfehle. Erlaß der Strafe, wenn Wahrheit gesagt wurde. — Empfindlichkeit. Muß geschont werden bei Scherz und Tadel. Hat man aber das rechte Maß gehalten, so ist sie nicht zu achten. Bei guter hebender Zucht kann sie nicht leicht aufkommen. Es giebt eine löbliche Empfindlichkeit. Diese muß laut anerkannt werden, wenn sie sich unerwartet zeigt. Ueberhöflich soll kein Erzieher sein. An die deutliche und angemessene Sprache muß der Zögling gewöhnt werden, so wie ihn jede tüchtige Schule gewöhnt, die keine Komplimente macht. — Eigensinn. Ist Schwäche der Er-

zieher, die ihre Stärke nicht kennen, sich selbst nicht trauen. In Krankheiten ist er nicht zu vermeiden. — Geist des Widerspruchs. Wird abgewöhnt. Man sagt dem Schüler und Zögling vor, wie er sich bescheiden ausdrücken solle. Nöthigenfalls kurze Regierungsstrafe. Zuweilen gründliche Belehrung; besonders scharfe Untersuchung und Nachweisung von Thatsachen. Etwas für gewiß behaupten, was man nicht weiß, kann als Lüge streng getadelt werden. — Trotz. Zeigt zuweilen ein unbekanntes Uebel an, was der Zögling sehr genau kennt, so daß er auf sein Besserwissen sich stemmt. Da, wo dies nicht unwahrscheinlich, scharfe Untersuchung. Ist aber Trotz mit offenbarem Unrecht verbunden, so muß er seinen Mann finden, nach den Verhältnissen; ist er ohnmächtig, so läßt man ihn sich selbst strafen; hat er einen Rückhalt, so muß dieser fortgeschafft, oder die ganze Lage des Zöglings, Schülers u. s. w. geändert werden. (Trotz wegen des vornehmen Vaters: Entfernung von der Schule, oder Aufkündigung des Erziehers! Wegen der schwachen Mutter: Entfernung vom Hause! Gegen die Lehrer: Abbitte u. s. w. Trotz, der sich selbst gefällt, kann nicht schnell geheilt werden; man muß ihn nicht erbittern, so legt er sich nach gemachten Erfahrungen.) — Kälte. Man fordere keine Wärme, sondern nur Erfüllung der Schuldigkeit. Man suche aber Gelegenheit zur Erwärmung zu veranstalten. Man stoße nicht zurück. — Gefühllosigkeit. Man verhehle nicht, daß man darüber erschrocken ist. Entstand sie aus harter Behandlung: so muß diese aufhören, ohne doch zu verweichlichen. Auf Besserung ist nicht zu rechnen. — Undankbarkeit. Im Kleinen — abgewöhnt, indem man deutlich vorsagt, was sich gebührt hätte. Uebrigens nach Verdienst getadelt. — „Dankbarkeit ist Erzeugniß der Reflexion." Niemeyer III, S. 239. — Zanksucht. Soll schweigen. Regierung. — Schadenfreude. Strengster Tadel. — Härte. Ist sie wirklich? oder nur scheinbar? Im letzten Falle wird sie unter guter Behandlung sich lösen, im ersten kann ihr nur widerstanden werden. — Spottgeist. Muß nachdrücklich durch seine Folgen gewarnt werden; auch kann man ihn durch willkürliche Strafen zu beugen, zu überwältigen suchen, wenn das Uebel nicht tief liegt. — Selbstsucht. Falsche Vorstellung von Sich. Nullpunkt des Ich. — Neid. Strenger Tadel und Beschämung. Er darf aber nicht gereizt werden. — Eigennutz. Durch höhere Interessen zuweilen zu besiegen; Beschämung macht ihn verstockt. — Gewinnsucht. Auf strenges Recht zu verweisen. — Geiz. Der kleinliche ist zu verlachen; der große muß andern Interessen weichen. — Entwendung. Muß aufgedeckt werden. Strenge Aufsicht; entschiedene Strafe; Verhütung des Reizes. — Stolz. Nichtbeachtung. — Falscher Ehrgeiz. Wahrer dagegen. Verhütung des Reizes.

„Alle solche Anweisungen bedeuten wenig. Die einzelnen Fehler gleichen kasuistischen Fragen. Viele Fehler aber müssen in sofern als einzeln stehende behandelt werden, weil man in der Regel dem Zöglinge, besonders dem nicht mehr ganz jungen, nicht eher ankommen kann, als bis sie vor ihren eigenen Augen Anlaß gegeben haben. — Alle diese Fehler haben eine andere Bedeutung, wenn sie in andern Altern vorkommen. Was mit Kinderphantasien eng verbunden ist, Eigensinn, Geist des Widerspruchs u. s. w., das geht mit ihnen, wenn die Erziehung auch nur unmerklich entgegenwirkt: — wenn nicht etwa eine phantastische Vertiefung Grundzug der Individualität ist, und Erfahrungen fehlen. Dagegen sind Züge des Neides, der Schadenfreude, sobald sie nicht mehr einzeln stehn, nicht durch vorherrschendes Wohlwollen aufgewogen werden, bei Kindern sehr bedenklich. Denn Wohlwollen, wenigstens Theilnahme, gehört wesentlich zu den Tugenden des Kindes. Man stemme sich hier auf die Rechtlichkeit, welche Werk der Reflexion und der strengsten Gewöhnung sein muß. — Roheiten des Knabenalters erklären sich oft hinreichend aus früherer Vernachlässigung. Eine überlegene Männlichkeit des Erziehers tilgt sie; daneben Geistesbildung. Weichliche Schlaffheit dagegen ist bedenklich; auch Arbeitsscheu. — Stolz und Uebermuth des Jünglings zieht sich vor geistiger Ueberlegenheit zurück, wenn diese erkannt und verstanden wird. Dagegen ist Feigheit und

Falschheit hier besonders schlimm. Nicht zu verwechseln mit der Blödigkeit eines Telemach, die aus Besorgniß herrührt, sich ungeschickt zu benehmen. — Ueber Fehler, die am Hervortreten gehindert wurden, täuscht man sich leicht; sie brechen oft genug spät und plötzlich hervor. Weniger würde man sich über Geistesanlagen, Talente u. s. w. täuschen, wenn der Unterricht beständig vielseitige Gelegenheit zu hinreichend freier Benutzung darbietet. Aber freilich, bald fehlt der Unterricht, bald wird er aufgedrungen und läßt der eignen Entwickelung nicht Raum. Oefter täuscht man sich bei gutem Unterricht so, daß man zu große Hoffnungen auf günstige Vorzeichen baut, die späterhin schmelzen."

185. Ueber Privaterziehungsanstalten heißt es in den Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 499) noch:

„Privaterziehungsanstalten wählen ihre Schüler und können sie ohne Bedenken entfernen. Oeffentliche Schulen können die Aufnahme nicht verweigern und nur in der höchsten Noth Schüler ausschließen. Denn die Schüler müssen irgend eine Schule finden, um nicht zu verwildern; keine Schule aber will Ausschuß annehmen. Dagegen müssen jene die Zucht mit übernehmen; also vor allem müssen sie ein eignes Personal für Nebenbeschäftigung und Aufsicht haben, wenn nicht die Lehrer in Gefahr gerathen sollen, sich vom Unterricht zu weit zu entfernen. Ueberdies stehen sie nie recht fest; es müßte denn der Staat sie ganz besonders in Schutz nehmen. Sie brauchen durchaus Stipendien zu Freistellen für ausgewählte Schüler. Oft laufen sie auch Gefahr, Mangel an tüchtigen Lehrern zu empfinden, wenn sie nicht dafür eine sichere und stets fließende Quelle haben."

186. Die Familienerziehung behandelt noch folgende Stelle der Aphorismen zur Pädagogik (W. XI, 478):

„Die häusliche Erziehung war früher gedrückt durch den gewöhnlichen Mangel an Schulkenntnissen bei den Hauslehrern; sie kann und muß sich jetzt allmählich und theilweise wieder heben, weil die Schulen jetzt mehr Gelehrsamkeit verbreiten als früher.

„Die Erziehung ist wesentliche Sache der Familien. Der Staat bekümmert sich nur um die, welche ihm wichtig werden können; einer Menge von Menschen, deren Dasein nur in engen Kreisen etwas bedeutet und mit ihrem Leben vergeht, läßt er ihre Unbedeutsamkeit. Er braucht Soldaten, Bauern, Handwerker, Beamte, Geistliche; er bekümmert sich um ihre Leistungen, aber nicht um ihr Inneres, um sie selbst. — Der Staat kann auch das Innere der Menschen nicht beobachten, nicht bessern. Seine Schulvorschriften beziehen sich auf Prüfungen dessen, was sich prüfen läßt: aufs Wissen, so weit es auf der Oberfläche hervortritt. Selbst die Schullehrer können nicht die Tiefe der Einzelnen durchforschen; sie ermessen vielmehr die Summe des Wissens, die sie ins Ganze verbreiten; das ist ihr natürlicher Gesichtspunkt. — Die Erziehung soll also als ein häusliches Geschäft betrachtet werden, welches zwar Hilfe von außen annimmt, sich aber niemals auf sie allein verläßt. Alle Schulen, alles Zusammenleben der Schüler ist nur eines der Mittel zum Zweck.

„Ein sehr großer Theil nicht bloß der weiblichen, sondern auch der männlichen Tugend besteht im Ertragen und Leiden ohne Gegenwehr. Das ist für den Staat eine bloß negative Tugend; für den Einzelnen aber ist es — oder soll es doch sein — eine ganz positive; und gerade von der Erziehung wird deren Ausbildung gefordert. Der Staat wird in der Regel nur diejenigen hervorziehen, welche viel Oberfläche zeigen; die Familie hat das Innere zu schützen und wo möglich durch Achtung zu belehren."

187. Zu diesem Kapitel über Schulen verdient noch ein Bruchstück angefügt zu werden, das Hartenstein in den sämtlichen Werken XI, 406—410

unter dem Titel: „Ueber die allgemeine Form einer Lehranstalt." [unvollendet.] mittheilt und das die obigen Paragraphen ergänzt. Es lautet:

„Eine jede Anstalt ist eine Zusammensetzung von Mitteln, um die Erreichung eines Zweckes vorzubereiten.

„Eine Lehranstalt ist nicht allenthalben vorhanden, wo Schüler unterrichtet werden, sondern da, wo für mögliche Schüler, die sich etwa melden möchten, Unterricht bereit gehalten wird.

„Die Theorie der Lehranstalten setzt die allgemeine Pädagogik voraus, weil nach den Vorschriften der letztern der Unterricht vollzogen werden muß; aber das Eigenthümliche dieser Theorie beruht darauf, daß auf die mögliche Ungleichheit der theils gleichzeitigen, theils einander nachfolgenden Schüler muß gerechnet werden. Könnte man die Schüler wählen, so brauchte man für sie nur Lehrer und Lehrmittel, aber keine näher zu bestimmende Veranstaltung; alles würde sich aus der allgemeinen Pädagogik unmittelbar ergeben. Hingegen je unbestimmter es ist, was für Schüler man werde annehmen müssen, desto mehr ist zu fürchten, daß es für jeden eines besondern Unterrichts bedürfen möchte, und desto nothwendiger eine vorgängige Ueberlegung und Einrichtung, wiefern man die verschiedenartigen Bedürfnisse werde befriedigen können.

„Die öffentlichen Schulen befinden sich in diesem Falle. Denn wenn gleich keine derselben ihre Schüler ungeprüft aufnimmt, wenn sie auch manche, die sich melden, abweist, so sollen doch alle öffentlichen Schulen zusammengenommen dem ganzen Bedürfnisse des Unterrichts entsprechen. Der Schüler, der von einer Schule, als für sie nicht gehörig, zurückgewiesen wurde, muß eine andere finden, die für ihn eingerichtet ist; und die mehreren Schulen, welche einander Schüler zuweisen, sind im Grunde nur Theile einer vollständigen Lehranstalt.

„Es ist die allgemeine Form dieser vollständigen Lehranstalt, die wir suchen; und es darf nicht befremden, wenn es sich etwa in der Folge ergeben möchte, daß zu diesem vollständigen Ganzen die sogenannten Gymnasien, Bürger- und Elementarschulen zusammengehören. Die Lehranstalt kann also mehrere Schulen in sich fassen.

„Die mögliche Verschiedenheit der Schüler ist nun das Prinzip der ganzen Untersuchung, und sie muß daher zuerst in Betracht gezogen werden.

„Verschiedenheit des Alters, der Fähigkeit und der Bestimmung zu irgend einer künftigen Lebensart, dies sind die Hauptklassen der Ungleichheit, welche die Erfahrung uns zeigt. Dazu noch: Verschiedenheit angenommener Sitten und Meinungen (Religionsparteien); Verschiedenheit der Vorbereitung, der frühern Bildung oder Vernachlässigung; unvermeidliche Ungleichheit der Laune und Aufgelegtheit der Schüler. Diese wird dem Privatlehrer sehr lästig, in der Schule gleicht sich das aus.

„Verschiedenheiten der Fähigkeit sind entweder quantitativ oder qualitativ; die letzteren liegen in den Anlagen zu besondern Künsten, Wissenschaften und Geschäften.

„Die Bestimmung zur künftigen Lebensart ist mehr oder weniger fest, und sie hängt ab entweder von den Gelegenheiten oder Vermögensumständen, oder von eigner Neigung und Wahl, oder von der Willkür der Eltern.

„Inwiefern entspringen nun aus diesen Verschiedenheiten auch ungleiche Bedürfnisse des Unterrichts?

„A. Alter. Je jünger der Lehrling, desto kürzer sind seine Gedankenfäden und desto unabhängiger von einander. Daher ziemt es sich, dem Unterrichte viele Anfangspunkte neben einander zu geben, nur nicht solche, die hintennach ungenutzt liegen bleiben. (Wahre Vielseitigkeit muß früh gegründet werden; ein beweglicher Kopf mag zwar auch späterhin wohl noch sich auf mancherlei einlassen; aber es bestimmt ihn nicht, er kehrt zu seiner Haupt-

tendenz zurück.) — Je älter der Lehrling, desto mehr muß er sehen von dem System des Unterrichts; er folgt nicht willig, wenn er nicht merkt, daß er planmäßig unterrichtet wird. — Der jüngere ist lenksamer, der ältere kann sich mehr absichtlich anstrengen. Dem jüngern muß man wenig aufgeben; dem ältern kann man etwas darbieten, womit er sich selbst beschäftige.

„Daher ist es möglich, ältere und jüngere zugleich zu unterrichten; jedoch reicht diese Möglichkeit nicht weit. Mit den jüngeren hat der Lehrer unaufhörlich zu thun; ihnen geht die Zeit rein verloren, während welcher man die ältern anweist. Die ältern verlieren das Interesse über der Weitläuftigkeit und den Wiederholungen, ja selbst über der Buntheit dessen, was man den jüngern nebeneinander stellt. Sie fühlen Mangel an Tiefe.

„Zwei Altersstufen nebeneinander werden jedoch weniger schaden, wenn sie auch weit verschieden sind, als drei oder mehrere, wenn sie auch nahe stehen. Denn im letzteren Falle muß sich der Lehrer zu oft unterbrechen und zu sehr theilen.

„B. Fähigkeit. Hier fragt sich: ob die Schwäche so weit geht, daß sie gewissen Arten des Interesse gar nicht erlaubt hervorzutreten? In diesem Falle ist Sonderung der Lehrlinge durchaus nothwendig. Kann hingegen der Schwächere sich noch interessiren für das, was der Stärkere mit Leichtigkeit durcharbeitet, so ist es für jenen oft vortheilhaft und für diesen nicht hinderlich, wenn jener aufhören darf, während man sich mit diesem ungestört beschäftigt. Der Schwächere hat es dann bequemer und er faßt am Ende mehr als man denkt; das Interesse wurzelt sicherer, als wenn man ihn unmittelbar bearbeitet, unaufhörlich mit Fragen geplagt und beschämt hätte.

„Die einseitig Fähigen, und eben so die, deren Interesse durch einen bestimmten Reiz der Außenwelt einseitig fixirt ist, taugen nach der ersten Bemerkung nicht in den vielseitigen Unterricht. Selbst das ist mißlich, ihnen durch besondere Reize und Lehrstunden nachhelfen zu wollen. Jünglinge, die sich zu einer besonderen Lebensart frühzeitig neigen, müssen aus dem Gymnasium heraus; denn ihr Geist bleibt in der Mehrzahl der Lehrstunden müßig.

„Bei großer allgemeiner Schwäche muß man den Kreis der Lehrmittel verengen. Also auch hier weg aus dem Gymnasium!

„C. Künftiger Beruf. Nothwendigkeit der höhern und niedern Bürger- und Volksschulen (Mädchenschulen!), so fern der Beruf die Lehrzeit verkürzt.

„D. Vernachlässigte gehören nicht in die Bürgerschulen, bis man in den, ihnen nöthigen, besondern Lehrstunden sieht, wie reizbar sie sind. —

„Es werde noch abstrahirt von dem Unterrichte in Sprachen und Mathematik, als den schwer zu gewinnenden Schlüsseln für andere Studien. Denn sie eben machen die Einrichtung der Schulen verwickelt, da sie das Interesse so leicht niederdrücken und nach der Meinung der meisten sowohl, als nach gewohnten Methoden, nur als Mittel zu künftigen Zwecken zu betrachten sind, dabei aber eine kostbare Kraft und Zeit und Lust der Jugendjahre verzehren.

„Man darf aber nicht abstrahiren von den Hauptklassen des Interesse, dessen Erregung und Leitung die eigentliche Aufgabe des Unterrichts ist.

„Für diejenigen nun, welche a) zu alt, b) ganz einseitig fähig, c) willkürlicher Weise nur zum Erlernen bestimmter Künste und Wissenschaften bestimmt sind, muß es Berufsschulen geben. Diese setzen wir hier bei Seite; sie sind außerhalb der pädagogischen Sphäre.

„Die übrig bleibenden erfordern zwei Arten von Schulen, die wir an diesem Punkte nur unbestimmt durch ein Mehr und Weniger unterscheiden können. Nämlich

„1) diejenigen, welche weder Alter, noch Fähigkeit, noch künftiger Beruf, noch frühere Vernachlässigung hindert, sich so vielseitig als möglich zu bilden,

brauchen eine solche Schule, worin die Anfänge so manigfaltig als möglich und die Verknüpfung der Unterrichtsfäden so allmählich als möglich erfolgt. Sowohl die Anfangspunkte, als die ersten Mittelpunkte der Verknüpfung muß man sich hier absichtlich weiter auseinandergestellt denken, damit jede voreilige Neigung, das manigfaltig Erlernte als bloßes Mittel für einen Hauptzweck anzusehen und sich also auch nur mittelbar dafür zu interessiren, möglichst lange zurückgehalten werde. Es ist nämlich dies barer Verlust am geistigen Leben.

„Hat man in einer solchen Schule irgend ein Interesse gewonnen, so wird man es als eine Kraft gebrauchen, der eine Last kann aufgelegt werden. Die Last ist die Summe derjenigen Studien, welche wenig oder gar kein unmittelbares Interesse haben und welche durch die Art des Lernens, z. B. Auswendiglernen, oder Uebung im Gebrauch arithmetischer Tafeln, sich vollends unangenehm machen. Natürlich wird hier vorausgesetzt, daß diese lästigen Studien zu denjenigen Kenntnissen führen, die man nützlich im engsten Sinne nennen kann, weil sie demjenigen, der sie einmal besitzt, als Mittel zur Erreichung dessen dienen, was ihn eigentlich interessirt. Hiermit ist der Zweck der lästigen Studien ausgesprochen; ihre pädagogische Möglichkeit aber hängt davon ab, daß das Interesse, welches beim Lernenden die Triebfeder seiner Anstrengung ausmacht und durch welches er sich künftig für seine Mühe belohnt finden soll, stark genug in ihm sei, um ihn zu sichern, daß er nicht etwa auf halbem Wege stehen bleibe oder sein Erlerntes in der Folge mit Geringschätzung behandle.

„2) Je weniger hingegen auf die Kraft des Interesse zu rechnen ist und je schwerer es erregt wird, desto leichter und desto mehr unmittelbar interessant müssen die Beschäftigungen sein.

„Es bedarf also anderer Schulen, welche dem Interesse keine Lasten auflegen, sondern das mittelbar Interessante und alles, was spät reift, ausschließen, dagegen alle Interessen dicht beisammenhalten und sie, wenn es sein muß, an einer sehr geringen Anzahl von Lehrgegenständen entwickeln.

„Die Richtschnur, nach welcher die Lehrgegenstände aufgenommen und ausgeschlossen werden, giebt hier vor allen Dingen die Lehrzeit.

„Die besten Schüler dieser Schulen, für welche denn auch der Unterricht angeordnet werden muß, (denn die besten Schüler sind ohne Vergleich die wichtigsten,) werden nun diejenigen sein, welche der Anlage nach wohl für jene ersteren Schulen getaugt hätten und die bloß durch frühe Bestimmung des Berufs davon ausgeschlossen wurden. Diese aber, wenn sie ausgezeichnet sind, muß man durch guten Rath und nöthigenfalls durch Unterstützung in die ersten Schulen zurückführen. Geschieht das spät: so gehören sie dort einigermaßen in die Reihe der früher Vernachlässigten, denen man also anfangs durch besondere Lehrgegenstände zu Hilfe kommt. . . . ."

188. Aus den Aphorismen zur Pädagogik theilen wir hier noch zwei Stellen über die Uniformirung des Unterrichts mit. Die erste lautet (W. XI, 453):

„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hinderniß aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen, und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen. Der Schein des Vielleistens, wo nicht viel geleistet werden kann, muß fort. Bürgerschulen beklagen sich, wenn man ihnen die zuweist, die für Gymnasien nicht tangen. Sie begreifen nicht, daß man ihnen die Vielseitigkeit zuweist, wenn auf jenen Philologie einseitig herrscht."

Die andere lautet (W. XI, 505f.):

„Ist es etwa wünschenswerth, daß ein ganzes Land in Hinsicht des Lehrens und Lernens gleichsam Uniform trage; und muß man die geistige Bildung der Einzelnen darauf einrichten, daß der Regierung die Uebersicht davon bequem und leicht gemacht werde? Kommt es hier auf eine Ordnung an, welcher

alle auf gleiche Weise sich fügen sollen, damit man wisse, wie man mit ihnen dran sei? Statt dieser Meinung spreche ich als meine Ueberzeugung das gerade Gegentheil aus. Die pädagogischen Talente sind verschiedenartig; einer wirkt mehr durch Liebe, der andre mehr durch Auktorität; und so auch findet sich hier für dieses Fach, dort für ein anderes ein trefflicher Lehrer. Es ist zuerst und vor allen Dingen daran gelegen, daß diese verschiedenen Talente sämtlich nützen, was sie können; es kommt darauf an, sie alle in eine freie Bewegung zu setzen. Denn unsre Staaten und Nationen haben noch lange keinen solchen Ueberfluß an guten Lehrern, daß sie irgend einen, der sich vorfindet, verschmähen, oder seine natürlich wohlthätige Wirksamkeit darum einengen dürften, weil er seinen Gang geht, der mit dem vorgezeichneten allgemeinen Plane nicht gerade zusammentrifft. Dürfen wir uns einen Augenblick in den Standpunkt einer verfügenden Behörde hineindenken, so, glaube ich, werden wir finden, daß alle Anordnungen uns zum Vorwurf gereichen würden, durch welche wir die Summe der nützlichen pädagogischen Thätigkeit vermindert hätten, anstatt sie zu vermehren; und daß die Entschuldigung, wir hätten alles dagegen recht ordentlich und gleichmäßig eingerichtet, unsrer gar nicht würdig sein könnte. Doch vielleicht erschrickt man bei dem Gedanken, welche vielförmige Lehrarten, welche Unvollständigkeit und Einseitigkeit in der Bildung der Einzelnen daraus hervorgehen würde, wenn hier ein Physiker seine Liebhaberei den Lehrlingen mittheilte, dort ein Kenner der alten, und anderwärts ein Kenner und Freund der neuen Literatur seine Vorliebe herrschend machte, während wieder anderwärts Mathematik, oder Geschichte, oder welches andre Fach einen ausgezeichneten Lehrer, und darum auch ein Häuflein ausgezeichneter Schüler besäße. Allein man erwäge, ob denn dies Mißverhältniß dadurch besser wird, daß man durch den Zwang eines vorgeschriebenen Lehrplans demjenigen, der sich über sein Lieblingsfach mit Vergnügen und mit Kraft aussprechen würde, dieses verbietet, und ihm und seinen Schülern andre Beschäftigungen aufnöthigt, in denen das schöpferische Wohlgefühl, welches Kunst und Wissenschaft erzeugt hat und verbreitet, erstorben ist? Wer aber glaubt, daß ein solches Wohlgefühl in unsern Lehrern und unsern Schülern überall nicht zu finden sei, daß also auch die Schonung desselben nicht in Rechnung komme, der sieht das Lehren und Lernen wie ein Handwerk an; es bedarf nur ein wenig Konsequenz, und er wird uns auch noch die Schädlichkeit dieses Handwerks erweisen, und uns auf gut Rousseau'sch in die Wälder zurückrufen."

Inhaltsverzeichniß.

Einleitung V—XCVI.

I. Biographie Herbart's V—LVI.

Seite

Herbart's Jugend- und Studienzeit . . . . . V—XV.

Vorbemerkung über Herbart V. — Herbart's Eltern VI. — Erste Erziehung, Privatunterricht und Begabung VII. — Besuch der lateinischen Schule zu Oldenburg, Unterricht und Umgang VIII. — Besuch der Universität Jena; Fichte IX. — Literarische Gesellschaft und Freunde Herbart's X. — Bekanntschaft mit Schiller und Stellung zur Philosophie Fichte's XI. — Gemüthsstimmung Herbart's nach eigenen Aufzeichnungen XII. — Studium der alten griechischen Philosophen und Homer's; Dankbarkeit gegen Fichte XIV. — Art Herbart's zu studiren XV.

Herbart's Erzieherleben . . . . . XV—XXVI.

Uebernahme eines Hauslehrerpostens in der Schweiz XV. — Verhältnisse im Steiger'schen Hause XVI. — Die drei Zöglinge Herbart's XVII. — Auffassung des Erziehungsgeschäftes und Unterrichtsgegenstände XVIII. — Herbart's Unterrichtsplan; Sprachen, Naturwissenschaften, Geographie und Geschichte XIX. — Moral und Religion; Religiosität Herbart's; Unterrichtsgrundsätze XX. — Grundsätze der eigentlichen Erziehung, und deren Verhältniß zu Herbart's späterem Systeme XXI. — Eintretende Störung seines Planes und Aenderung desselben XXII. — Pläne seiner Eltern und Herbart's Stellung dazu XXIII. — Eintritt weiterer politischer Vorgänge und ihre Wirkung auf Herbart XXIV. — Lösung seines Erzieherverhältnisses, dem er seine Pädagogik verdankte XXV. — Seine psychologischen Forschungen XXVI.

Die erste Göttinger Lehrzeit und Vorbereitungen dazu XXVI—XXXIII.

Aufenthalt in Jena, Halle und Oldenburg XXVI. — Aufenthalt in Bremen, und wissenschaftliche, literarische und pädagogische Thätigkeit daselbst XXVII. — Aeußere Bedrängniß; Uebersiedelung nach Göttingen und Beginn seiner akademischen Wirksamkeit (Pädagogik und Ethik) XXVIII. — Vorlesungen über Logik, Metaphysik und Psychologie; Auftreten als Schriftsteller (ABC der Anschauung) XXIX. — Weitere Schriften aus der Göttinger Zeit XXX. — Hartenstein's Urtheil über Geist und Form dieser älteren Schriften XXXI. — Herbart's sonstige Thätigkeit und äußere Verhältnisse in Göttingen XXXII. — Gründe des Weggangs von Göttingen XXXIII.

Seite
Königsberger Zeit . . . . . XXXIV—XLV.

Gründung eines pädagogischen Seminars; Verheirathung XXXIV. — Thätigkeit als Mitglied der Unterrichtsdeputation und Prüfungskommission; pädagogische Reden und Abhandlungen XXXV. — Philosophische Schriften allgemeineren Inhalts (Lehrbuch zur Einleitung und Encyklopädie der Philosophie) und Charakteristik derselben XXXVI. — Psychologische Arbeiten XXXVII. — Das Lehrbuch zur Psychologie; mathematisch-psychologische Schriften; die Psychologie als Wissenschaft XXXVIII. — Metaphysische Schriften (Allgem. Metaphysik ꝛc.) XXXIX. — Polemische Schriften und deren Veranlassung (Unangreifbarkeit der Schelling'schen Lehre) XL. — Jachmann und der Streit mit der Modephilosophie XLI. — Gegen Prof. Steffens; Gespräche über das Böse XLII. — Kleinere Reden und Aufsätze XLIII. — Persönliche Verhältnisse Herbart's in Königsberg XLIV. — Sehnsucht nach Göttingen; Berufung dahin; Anerkennung seiner Thätigkeit XLV.

Zweite Göttinger Periode . . . . . XLVI—LV.

Herbart's Vorträge; literarische Arbeiten (Umriß pädagogischer Vorlesungen) XLVI. — Briefe über die Freiheit des menschlichen Willens ꝛc.; die Hannoverschen Verfassungswirren und die Göttinger Sieben XLVII. — Beurtheilung Herbart's und Gründe seiner politischen Zurückhaltung XLVIII. — Herbart's Ansichten über den Lehrstand, über Revolutionen und Wissenschaft IL. — Zitate aus seinen „Erinnerungen an die Göttingische Katastrophe" und gerechte Beurtheilung Herbart's L. — Rückkehr zu psychologischen Untersuchungen ꝛc.; Tod und äußere Verhältnisse Herbart's LI. — Charakteristik Herbart's durch Hartenstein: äußere Erscheinung, Umgangs- und Unterhaltungsform LII. — Herbart's Hochachtung vor der Wahrheit und Charakter, Gemessenheit und Gemüth LIII. — Aus Lobeck's Gedächtnißrede: Herbart's äußere und innere Persönlichkeit; Redegewandtheit, Zartgefühl, Wissenschaftlichkeit, Kenntniß der Griechen LIV. — Herbart's Pädagogik und Philosophie; seine Werke und deren Studium LV.

II. Herbart's Philosophie und Pädagogik LVI—XCVI.

Charakteristik der Philosophie Herbart's . . . . . LVI—LXVIII.

Aufgabe der Philosophie LVI. — Haupttheile der Philosophie: Logik, Metaphysik (Psychologie, Naturphilosophie und philosophische Religionslehre) LVII. — Aesthetik (Ethik und deren Hauptzweige: Politik und Pädagogik); rational-empirischer Realismus seines Systems; Hauptprobleme der Metaphysik LVIII. — Begriff des Seins; Annahme einfacher realer Wesen (Monaden) LIX. — Die Naturphilosophie und Psychologie; Wesen und Zustände der Seele LX. — Die Seelenvermögen; Anwendung der Mathematik auf die Psychologie; Bedeutung der Psychologie Herbart's, insbesondere für die Pädagogik LXI. — Die Religionsphilosophie; Philosophie und Glaube; teleologische Naturbetrachtung; Ethik und Religion LXII. — Die Ethik und ihre Grundlage; Stellung zu Kant LXIII. — Die praktischen Ideen; deren Anwendung auf die Gesellschaft; die Staatslehre LXIV. — Stellung der Pädagogik Herbart's in seinem philosophischen Systeme: zu Ethik, Psychologie, Metaphysik und Aesthetik LXV. — Desgleichen zur Philosophie der Geschichte; Beurtheilung eines philosophischen Systems nach der Pädagogik LXVI. — Urtheil Hartenstein's; Gründe der geringen Anerkennung von Herbart's System LXVII. — Resignation Herbart's;

Seite

Verdienst um die Emanzipation der Philosophie von der Theologie und um die Begründung der Pädagogik als Wissenschaft LXVIII.

Charakteristik der Pädagogik Herbart's . . . . . LXIX—LXXIV.

Ethik und Psychologie als Hilfswissenschaften der Pädagogik; Zweige der pädagogischen Praxis, Zweck und Ausgangspunkt der Erziehung LXIX. — Regierung und Unterricht; Vielseitigkeit des Interesse; Vertiefung und Besinnung; formale Stufen des Unterrichts LXX. — Erfahrung und Umgang, Kenntniß und Theilnahme; Materie des Unterrichts: Zeichen, Formen und Sachen LXXI. — Gang des Unterrichts: Analyse und Synthese; Stufen des Unterrichts; die Zucht und ihr Zweck; objektiver und subjektiver Theil des Charakters LXXII. — Uebereinstimmung beider Theile des Charakters; Hilfsmittel und Verfahren der Zucht LXXIII. — Schematische Gliederung der Diktatik und Zucht; Ausschluß der physischen Erziehung LXXIV.

Bemerkungen zur „Allgemeinen Pädagogik" . . . . LXXV—LXXXIX.

Bearbeitung derselben; Widmungsschreiben an Smidt LXXV. — Selbstanzeige in den Göttingischen gelehrten Anzeigen (Pädagogik als Wissenschaft LXXVI, und als Kunst; dreifache Art des Vortrags der Pädagogik LXXVII. — Bericht über das Buch LXXVIII. — Allgemeinheit des Inhalts); Gründe der Schwierigkeit des Verständnisses der Schrift LXXIX. — Gleichzeitig erschienene pädagogische Schriften und Herbart's Klage; Urtheile über das Werk, insbesondere von Jean Paul LXXX. — Der von der Zeitrichtung abweichende philosophische Standpunkt Herbart's; nachträgliche Versuche einer Verständigung über die Pädagogik in der „Psychologie als Wissenschaft" LXXXI. — (Grundlagen der Pädagogik; Mittelpunkt der Pädagogik ist die Charakterbildung; worauf es bei derselben ankommt LXXXII. — Dem entsprechende Anordnung der Pädagogik). Weitere Erläuterungen der Allgemeinen Pädagogik im „Streit mit der Modephilosophie"; (Entstehung des Buches und seinen Zusammenhang mit des Verfassers gesamter Philosophie LXXXIII. — Apostrophe an den Rezensenten und Hinweis auf die praktische Philosophie LXXXIV. — Zweck der Erziehung; das in dem Begriffe Tugend liegende zusammengesetzte Ziel LXXXV. — Gliederung und Anordnung der erziehlichen Thätigkeiten: Unterricht, Zucht, Regierung LXXXVI. — Absonderung der Betrachtung über die Regierung; Eintheilung der Unterrichtslehre und Bestreben dabei hinsichtlich der psychologischen und religiösen Anschauungen LXXXVII. — Die verschiedenen Interessen und Gleichgewicht derselben; Plan der Pädagogik als „Tafel mit mehreren Eingängen"; ähnlicher Plan in der Lehre von der Charakterbildung LXXXVIII. und Hinweis auf die Entstehung des Werkes). Noch heute vorhandene Dunkelheiten, und Ziller's Urtheil über das Werk LXXXIX.

Bemerkungen zum „Umriß pädagogischer Vorlesungen" . . XC—XCIV.

Verhältniß des Umrisses zur Allgemeinen Pädagogik; Inhalt der ersten Auflage; Selbstanzeige in den Göttingischen gelehrten Anzeigen (Zusammenhang der Pädagogik mit Psychologie und Ethik XC. — Gliederung des Umrisses XCI. — Beziehung auf die Allgemeine Pädagogik; Darstellung nach Verschiedenheit des Alters und Hauptpunkte dabei hinsichtlich der sittlichen Bildung XCII). — Umarbeitung des Umrisses in der zweiten Auflage; übersichtliche Zusammenstellung des Inhaltes der ersten mit der zweiten Auflage XCIII. — Günstige Aufnahme der zweiten Auflage des Umrisses XCIV.

Bemerkungen für die Wiedergabe des Textes in vorliegender Ausgabe XCV.

Fingerzeige für die Lektüre der pädagogischen Schriften Herbart's XCVI.

A. Allgemeine Pädagogik 1—144.

Seite

Einleitung . . . . . 3—14

Zweck und Ziel, die man der Erziehung setzt, sind abhängig von den Ansichten der Erzieher. Rousseau's Grundsätze 3; desgl. Locke's, und derer, die dagegen neben dem Selbstgefühle des Zöglings, sich in die Gesellschaft zu schicken, dem Unterrichte vertrauen, der das Interesse füllt 4. — Was zu solcher Geistesarbeit vom Erzieher gefordert wird. (Die Menschheit als wahrer Erzieher). Die konventionelle Erziehung und die Erfahrung 5. — Grund der Erfahrung, und Mißlichkeit, auf sie allein zu bauen — dagegen Pädagogik als selbständige Wissenschaft 6. — Psychologie als erste Wissenschaft des Erziehers; Klarheit über den Zweck der Erziehung; Erziehung durch Unterricht 7. — Wichtigkeit des Unterrichts für die Bildung des Zöglings (Werth pädagogischer Monographien); Erziehung ohne Unterricht, Unwissenheit und Ungeschicklichkeit vieler Erzieher; Nutzlosigkeit, sich der Empfindungen des Zöglings zu bemächtigen, und Gefahren daraus für die Charakterbildung 8. — Zur Erziehung durch Unterricht gehört auch die Zucht (Regierung), und warum; gehört für den Erzieher Wissenschaft und Denkkraft, jedes Bildungsmittel auf das Ganze der Erziehung zu richten; Zurückstellung des Sprachstudiums wegen Entfremdung des Nahen 9. — Was von menschlichen Verhältnissen dem Kinde eigentlich nahe und weit ist; Mängel und rechte Eigenschaften der Kinderschriften (psychologische Wahrheit, Anschauungskreis des Zöglings, männliche Größe) 10. — Die Odyssee als Kinderschrift, und Erfahrung damit 11. — Voraussetzung dafür, und Bedeutung der Odyssee als Bindemittel zwischen Lehrer und Schüler 12. — Der Kleinigkeitsgeist in der Erziehung: Spielerei mit Methoden, Erschütterung des Gemüths und deren Unwerth; Bildung des Gedankenkreises als das Wichtigste in der Erziehung 13. — Letztere ist am ehesten in der Privaterziehung möglich; auch die Menschheit erzieht sich durch den Gedankenkreis, den sie erzeugt 14.

Erstes Buch. Zweck der Erziehung überhaupt 15—35.

Erstes Kapitel. Regierung der Kinder . . . . . 15—23

Warum die Regierung als Sorge für bloße Ordnung in die Pädagogik gehöre 15.

I. **Zweck der Kinderregierung 16—17.**

Der Ungestüm des Kindes muß unterworfen werden, um Schaden für das Kind und für andere, und um Streit und Kollision als mißfällig an sich und störend für die Gesellschaft zu vermeiden 16.

II. **Maßregeln der Kinderzucht 17—20.**

Drohung und ihre Hindernisse; Aufsicht, doch nicht zu peinlich (Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden) 17, und nicht zu lange fortgesetzt. Hilfen der Regierung: Autorität und ihre Gründe 18; Liebe und wie sie erworben wird. Autorität beim Vater, Liebe bei der Mutter am natürlichsten 19. — Die Regierung im Hause mit Hauslehrer, und in Städten mit Erziehungsinstituten 20.

Seite

III. **Regierung, gehoben durch Erziehung 20—21.**

Pünktlicher Gehorsam unter Uebereinstimmung mit dem Zöglinge 21.

IV. **Vorblicke auf die eigentliche Erziehung, gegenüber der Regierung 21—23.**

Wille und Wunsch des Erziehers maßgebend für den Zögling 21. — Entziehung von Gefälligkeit und Beifall; Wichtigkeit, dem Zöglinge die eigenen Empfindungen über dessen Gesinnungen vorzuempfinden, was jungen Männern am natürlichsten ist 22. — Reden dabei, Natürlichkeit und Geradheit 23.

Zweites Kapitel. Eigentliche Erziehung . . . . . 23—35

Die Erziehung als hassenswürdigste Kunst, sofern sie auf Willkür beruhete 23. — Der Zögling soll die Erziehung einst verdanken — englische Erziehung 24.

I. **Ist der Zweck der Erziehung einfach oder vielfach? 24—26.**

Sittlichkeit als Hauptzweck der Erziehung; Uebrigbleiben gespaltener Rücksichten 25, da der Erzieher den künftigen Mann beim Knaben vertritt und bei der Vielfachheit menschlichen Strebens auch die Sorgen der Erziehung vielfach sein müssen. Bloß *mögliche* Zwecke (Willkür des künftigen Mannes) und *nothwendige* Zwecke (Sittlichkeit) der Erziehung 26.

II. **Vielseitigkeit des Interesse: — Charakterstärke der Sittlichkeit 26—28.**

Hinsichtlich der bloß *möglichen* Zwecke ist *Aktivität* des Menschen das Ziel, und gleichschwebende *Vielseitigkeit des Interesse* (harmonische Ausbildung aller Kräfte) das Mittel (nicht Zerstreuung in Vielerlei und Vielgeschäftigkeit) 26. — Hinsichtlich der Erziehung zur Sittlichkeit wird deren Möglichkeit vorausgesetzt 27, und gegenüber solchen, denen moralische Grundsätze beschränkend und langweilig sind, die Bestimmung des Charakters und der Persönlichkeit gemäß den Ideen des Rechten und Guten als Ziel aufgestellt 28.

III. **Individualität des Zöglings als Inzidenzpunkt 28—29.**

Schwierigkeit der Erziehung hinsichtlich der Biegsamkeit individueller Anlagen einerseits — Aufgabe der Erziehung andererseits, die Individualität nicht durch aufgetragenen Firniß zu verwischen, (nicht bloßes Exemplar der Gattung) sondern so unversehrt als möglich zu lassen 29.

IV. **Ueber das Bedürfniß, die zuvor unterschiedenen Zwecke zu vereinigen 30—31.**

Gegensätze zwischen Individualität einerseits und Vielseitigkeit und Sittlichkeit andererseits, sowie zwischen Vielseitigkeit und Sittlichkeit 30. — Ausgleichung derselben 31.

V. **Individualität und Charakter 31—32.**

Was Charakter ist 31. — Kampf zwischen Charakter und Individualität 32.

VI. **Individualität und Vielseitigkeit 32—34.**

Alcibiades als Bild vielseitiger Individualität 32, welche indes der Erziehung (mit Rücksicht auf die Charakterbildung) gleichgiltig ist. Inwiefern der Individualität die Vielseitigkeit gegenüberzustellen und wie die Individualität als Theil zum Ganzen zu *erweitern* ist 33.

Seite

VII. **Vorblick auf die Maßregeln der eigentlichen Erziehung 34—35.**

Für das vielseitige Interesse hat der Unterricht, für die sittliche Richtung des Charakters außer dem Unterrichte die Zucht zu sorgen. Unmöglichkeit bloßer Zucht für die Charakterbildung 34.

Zweites Buch. Vielseitigkeit des Interesse 35—92.

Erstes Kapitel. Begriff der Vielseitigkeit . . . . . 35—39

Warum Vielseitigkeit (gegenüber Allseitigkeit) der bezeichnendste Ausdruck ist 35. — Die vielerlei Richtungen des Interesse müssen (gegenüber dem Flattersinn) durch die Einheit des Bewußtseins zusammen gehalten werden 36.

I. **Vertiefung und Besinnung 36—38.**

Vielseitigkeit verlangt vielfache Vertiefungen 36; die Persönlichkeit aber beruht auf der Besinnung. Wechsel der Vertiefungen, sowie von Vertiefung und Besinnung, und Vereinigung der Vertiefungen; der individuelle Horizont, der die ersten Vertiefungen schafft, setzt die Anfangspunkte der fortschreitenden Bildung fest 37.

II. **Klarheit. Assoziation. System. Methode 38—39.**

Die ruhende Vertiefung führt zur Klarheit des Einzelnen, der Fortschritt von einer Vertiefung zur andern zur Assoziation der Vorstellungen (Phantasie), die ruhende Besinnung zum System, der Fortschritt der Vertiefung zur Methode 38. — Klarheit mangelt den von der Erfahrung im Kinde angehäuften trüben Massen der Vorstellungen, Assoziation den auf Schulen gelernten Kenntnissen; System verlangt den Vortrag einer Wissenschaft, Methode das Denken nach Beziehungen 39.

Zweites Kapitel. Begriff des Interesse . . . . . 39—41

Um der einigenden Besinnung willen ist Vielgeschäftigkeit auf vielfaches Interesse zu beschränken 39. — Verdrängt wird so die Begehrung, die mit dem Interesse zusammen das Ganze einer hervortretenden menschlichen Regung darstellt 40.

I. **Interesse und Begehrung 40.**

Das Interesse entwickelt sich und haftet an etwas Gegenwärtigem, die Begierde aber strebt nach etwas Künftigem und nach seinem Besitze 40.

II. **Merken. Erwarten. Fordern. Handeln 40—41.**

Merken ist der Zustand des Gemüths, wenn eine hervorragende Vorstellung andere zu verdrängen sucht; Erwarten, wenn eine dadurch aufgeregte neue Vorstellung nicht gleich hervortritt; Fordern, wenn der Geist vom Interesse am Gegenwärtigen sich ins Künftige verliert, worauf das Handeln folgt, sofern die Organe dazu dienstbar sind. Vertiefung in Begehrungen gegenüber geduldigem Interesse; Handeln als Vorrecht des Charakters, und Versuchen als fruchtbare Thätigkeit der Kinder 41.

Drittes Kapitel. Gegenstände des vielseitigen Interesse . . . . 42—44

Vertiefung und Besinnung ꝛc. verlangen Interessantes, jedoch nicht ein Vielerlei (interessanter) wissenswürdiger Gegenstände und einen

Seite

bunten Wechsel der Lektionen, wodurch Ermüdung erzeugt und wobei das Interesse über dem Interessanten vergessen wird 42.

I. **Erkenntniß und Theilnahme 42.**

Die Aeußerungen beider, ihre Unterschiede und Ausdehnung 42.

II. **Glieder der Erkenntniß und Theilnahme 43—44.**

Die Erkenntniß umfaßt das Manigfaltige (Empirie), dessen Gesetzmäßigkeit (Spekulation) und ästhetische Verhältnisse (Geschmack); die Theilnahme lenkt sich auf die Menschheit im allgemeinen (Sympathie), auf die Gesellschaft (Gemeinsinn) und das Verhältniß beider zum höchsten Wesen (Religion). — 1. **Spezifische Verschiedenheit unter den Gliedern der Erkenntniß.** Das empirische Interesse richtet sich auf die Natur überhaupt, wie sie sich in ihrer Manigfaltigkeit giebt; das spekulative auf das Gesetzmäßige der Erscheinungen, wobei das Gegebene nach Materie und Form auseinandertritt, das ästhetische auf das am Angeschauten beifällig oder mißfällig Empfundene, erhebt sich also über den Gegenstand. — 2. **Spezifische Verschiedenheit unter den Gliedern der Theilnahme.** Das sympathetische Interesse erstreckt sich einfach auf die in menschlichen Gemüthern vorkommenden Regungen, deren Laufe es folgt, das gesellschaftliche auf das Wohlsein im Ganzen, indem es die manigfaltigen menschlichen Regungen von den Individuen absondert und deren Widersprüche auszugleichen sucht 43, das religiöse auf die Lage der Menschen gegen die Umstände, welche Furcht und Hoffnung erweckt. — Stufenweise Erhebung der folgenden Glieder der Erkenntniß und Theilnahme aus den ersten Gliedern (Empirie und Sympathie) 44.

Viertes Kapitel. Unterricht . . . . . 44—57

Der Mensch ist nicht der Natur zu überlassen (Vieldeutigkeit des Begriffs Natur); Ziel und Weg sind genau zu bestimmen. Was Natur und Menschheit bietet, sind zur Erreichung des Zieles gemeinsam zu benutzen 44.

I. **Unterricht als Ergänzung von Erfahrung und Umgang 45—49.**

Die Erfahrung an der Natur führt zur Erkenntniß, der Umgang mit Menschen zur Theilnahme, jedoch nur mangelhaft. Worin der Unterricht, der die Mängel von Erfahrung und Umgang decken soll, beiden nachsteht 45. — Indes hat die Erziehung beide nicht in ihrer Gewalt; beide sind — im Gegensatz zur Vielseitigkeit — beschränkt durch die Gelegenheit, oft weniger lieblich und erhebend als entfernte Räume und Zeiten, oft Langeweile erregend, die der Unterricht vermeiden kann, und beide warten auf den nachfolgenden Unterricht 46. — Der Unterricht hat die durch die Erfahrung aufgehäuften formlosen Gedankenmassen zu Gruppen und Reihen zu ordnen (Geisteszustand eines Kindes gegenüber dem eines gebildeten Jünglings), sowie die im Umgange sich bietenden Gesinnungsverhältnisse darzustellen und das Gefühl zur Einstimmung anzuregen, weil sich sonst jeder aus Erfahrung und Umgang macht, was ihm gemäß ist 47. — Tiefer dringt der Unterricht in das geistige Sein; zwar gebunden an den jeweiligen Zustand der Wissenschaft, Kunst und Literatur, konzentrirt er alle Gegenstände des pädagogischen Interesse in den Schoß der Jugend, hat dann Fülle und bewegende Kraft, macht dem Zöglinge den Erzieher selbst zum Gegenstande der Erfahrung und des Umgangs, vermittelnd den Umgang mit den Charakteren der Vorzeit und der Dichter 48, und vermag allein umfassende Vielseitigkeit gleichschwebend zu bilden 49.

Seite

II. **Stufen des Unterrichts 49—53.**

Was nach einander und was neben einander zu treiben ist, sind die zwei Dimensionen des Unterrichts 49. — Wie Erkenntniß und Theilnahme selbst (als Richtungen des gleichschwebenden Interesses), so sind auch deren einzelne Glieder (Empirie, Spekulation, Geschmack — Sympathie, Gemeinsinn, Religion) zugleich zu entwickeln, da sich dieselben in den Sphären bekannter Gegenstände und Verhältnisse gleichzeitig regen, deren feinste Spuren in den Kinderseelen wahrzunehmen und zu beobachten allerdings der Erzieher gebildet genug sein muß 50. — Dagegen schreiben die formalen Stufen der Vielseitigkeit (Klarheit, Assoziation, System, Methode) vor, was nacheinander (durch Zeigen, Verknüpfen, Lehren, Philosophiren) zu geschehen hat 51. — In der entsprechenden Bildung kleiner Gruppen, die — jede für sich ein kleines Ganzes bildend — vereinigt den Organismus des Unterrichts ausmachen, besteht die Artikulation des Unterrichts. Weitere Aufgaben des (die Theilnahme pflegenden) Unterrichts gemäß dem Wesen des Interesse nach den Stufen des Merkens (Anschaulichkeit), Erwartens (Kontinuität), Forderns (Erhebung) und Handelns (Eingreifen in die Wirklichkeit) 52. — Jene Stufen entsprechen dem Kindes-, Knaben-, Jünglings- und Mannesalter, doch muß der Unterricht in den frühern Jahren schon die spätern Glieder anregen 53.

III. **Materie des Unterrichts 53—56.**

Sie liegt in den Wissenschaften. Ungleichförmigkeit der Bildung hinsichtlich des der Erkenntniß und der Theilnahme zugehörigen Wissens 53. — Wie viel die Erziehung darunter leide, kommt auf den Erzieher (dessen Bildung und ernstes Wollen), auf den Zögling (dessen Stumpfheit) und auf Gelegenheiten (Nähe jemandes, der lehren kann, was der Erzieher nicht versteht) an. Der Unterricht betrifft Sachen, Formen und Zeichen; wie diese drei uns interessiren 54. — Die Zeichen sind eine Last; Einschränkung der Sprachstudien; keine Chrestomathien, sondern ein interessantes Buch. Das Lehren der Zeichen geschieht wie das der Sachen 55. — Bei den Formen muß sich die Abstraktion an das Anschauliche halten. Standpunkt des Knaben gegenüber den Sachen. Unterschied zwischen synthetischem und analytischem Unterrichte 56.

IV. **Manieren des Unterrichts 56—57.**

Die Manier liegt in der Individualität eines jeden 56. — Unleidlich ist die gesuchte, als willkürliche Zuthat erscheinende Manier (Manier und Methode), drückend die, welche den Hörer bloß passiv macht, die beste die, welche am meisten Freiheit gewährt 57.

Fünftes Kapitel. Gang des Unterrichts . . . . . 57—86

Die Aufgabe des erziehenden Unterrichts 57. — Vorbemerkung für das Folgende 58.

I. **Bloß darstellender, — analytischer — synthetischer Unterricht 58—69.**

Ist der Erfahrungs- und Umgangskreis zunächst innerhalb seiner Grenzen nach der Idee der gleichschwebenden Vielseitigkeit durchzuarbeiten, so hat dann der darstellende Unterricht darüber hinaus durch anschauliche, versinnlichende Beschreibung in entfernte Räume und Zeiten einzuführen 58. — Der analytische Unterricht (Pestalozzi, Niemeyer) zerlegt die im Schüler angehäuften Vorstellungsmassen (sowohl der Erfahrung als des Umgangs) in einzelne Sachen, deren Bestandtheile und

Merkmale, reicht dadurch hinauf in das Allgemeine, das aus Besonderem komplizirt ist (Hinweis auf die Logik) 59, und fördert dadurch alle Art von Beurtheilung und die wissenschaftliche Phantasie (Geläufigkeit logischen Schließens); ist aber gebunden und beschränkt durch das Gegebene 60. — Der synthetische Unterricht dagegen führt das Gedankengebäude aus eigenen Steinen auf. Was zu ihm gehört. Bloßes Auswendiglernen, und mildernde Hilfen dafür, schon von der frühesten Kindheit an 61. — Er hat die Elemente zu geben und ihre Verbindung zu veranstalten: Kombinatorische Synthesis in der Sphäre der Empirie, der Spekulation, des Geschmacks, der Zahlbegriffe; ABC der Anschauung. Spekulative Synthesis 62, in der Jugend nicht ganz zu vernachlässigen (mathematisches Studium); jedoch ist mit Vorsicht bei der Religion zu verfahren, um das religiöse Gefühl möglichst lange ungestört zu lassen (positive Religion gehört nicht für den Erzieher). Elemente des Aesthetischen 63; Unklarheit des Schönen (Geschmack und Phantasie), und wie die synthetische Geschmacksbildung zu verfahren. Mangelnder Unterricht, die Theilnahme synthetisch zu bilden 64, gezeigt am Betrieb der Geschichte. Die synthetische Bildung der Theilnahme bedarf eines dauernd erwärmten Gemüths 65, einer aus der Vergangenheit bis in die Gegenwart fortgehenden Reihe menschlicher Zustände und einer über den Kinderumgang hinausleitenden Führung. Patriotisch gestimmte Nationen (Griechen), europäischer 66, und deutscher Patriotismus (Weltbürgersinn). Beginn mit den Alten (Homer), und wie hinsichtlich der Sprache dabei zu verfahren; Auswahl, Lehrart, Hilfsschriften 67. — Anfang und Ende des synthetischen Unterrichts, weiteres Hinausrücken der Bildungsjahre 68. — Wie bei späterem Beginne des Unterrichts zu verfahren, und was darstellender, analytischer und synthetischer Unterricht verlangen.

II. Analytischer Gang des Unterrichts 68—75.

Empirie. Zeigen der Dinge und ihrer Theile und Verknüpfen derselben 68; desgleichen der Ereignisse; Angabe des Gebrauchs der Dinge; Beginn mit dem menschlichen Körper 70, und anderen Dingen der Umgebung, wobei der darstellende Unterricht ergänzend eingreift (Geographie, Naturgeschichte); analytische Uebungen der Muttersprache nebenher laufend 72. — Lehren und Philosophiren 74. — **Spekulation.** Auffassung der Kausalverhältnisse der Dinge 68. — Zeigen des Zusammenhangs durch Versuche und Assoziiren derselben 70. — Aehnlich im Leben der Menschen 72. — Lehren und Philosophiren 74. — **Geschmack.** Was Kinder zuerst sehen 68. — Zeigen des Schönen durch Herausheben 70, und Assoziiren des einfachsten Schönen; wie dabei zu verfahren 72. — Lehren und Philosophiren hier mißlich 74. — **Theilnahme an Menschen.** Zurückführung der Gesinnungen auf einfache Regungen 69. — Verstehen fremder Gefühle setzt das Verstehen der eigenen voraus 71, weshalb die Anfänge einer anschaulichen Psychologie sich kontinuirlich erweitern müssen. Jeder menschliche Zug muß einer poetischen Erhöhung angenähert werden 73, ohne gleichwohl über das Wirkliche hinauszutreten 75. — **Theilnahme für Gesellschaft.** Wie Menschen von einander abhängig sind 69, ist dem Zöglinge anschaulich an seiner eigenen Existenz zu zeigen, dies Gefühl auf weitere Kreise zu übertragen und so dem Knaben die allgemeine Ordnung theuer zu machen 71. — Erhebung zur Vaterlandsvertheidigung (Militär) 73, jedoch unter steter Erinnerung an die wirkliche Kraft und die wirklichen Schranken 75. — **Religion.** Hinschauen lassen auf die Grenzen des Menschlichen 69, und Kultus als Bekenntniß der Demuth; kontinuirliche Betrachtung menschlichen Lebens- und Schicksalsganges 71, und Hinleiten

Seite

auf teleologisches Suchen in der Natur. Der Geist soll feiern und zur Ruhe kommen in der Religion, aber nüchtern bleiben 73.

III. Synthetischer Gang des Unterrichts 74—83.

Vorerinnerung. Zu beachten sind die Fähigkeiten und jeweiligen Dispositionen, die ganze und rechte Auffassung gleich im ersten Augenblick 74, und der nicht zu rasche Fortbau auf neugelegtem Grunde, sowie auch die Bereitschaft der Elemente und die breite Unterlage 75. — **Empirie.** Zeigen von Reihen der Merkmale sinnlicher Dinge, räumlicher Formen, und Assoziiren dieser Reihen. Beispiel des kombinatorischen Konstruirens aus der Grammatik, beim Konjugiren 76, bei der Notenschrift ꝛc. 78, insbesondere beim Auffassen des Skelets der Geschichte mit seinen verschiedenen neben einander liegenden Reihen von Namen, desgleichen bei rechtlichen Verhältnissen und deren positiven Bestimmungen 80. — **Spekulation.** Wie die aus Erfahrung und Naturkenntniß erwachsenden Probleme und Hypothesen zu behandeln sind 76; gleichzeitiges Fortschreiten des Studiums der Mathematik 78. Anfänge des Spekulirens bei Jünglingen 80, und wie es zu behandeln 82. — **Geschmack.** Wie der Geschmack sich bildet 76, und bei der Geschmacksbildung zu verfahren 78. — Beobachtung der Phantasie, Mithilfe von Lob, Tadel, Erinnerung, von Meisterwerken verschiedener Gattung 80. — Fester Charakter des Geschmacks 82. — **Theilnahme an Menschen.** Sie läßt sich nicht bloß analytisch entwickeln; nur die Würdigsten der Dichter und Historiker können sie einigermaßen mittheilen 77. — Chronologisches Aufsteigen von den Alten zu den Neuen 79. — Gegensatz zwischen Zeitalter und Vernunftideal 81. — **Theilnahme für Gesellschaft.** Die aus der Geschichte hervorleuchtende gesellige Fügsamkeit oder Unfügsamkeit der Menschen führt zu Hinweisen darauf, daß keiner einzeln Großes vermag, sondern nur an der rechten Stelle im Ganzen 77. — Forderung der Bescheidenheit und Fügsamkeit vom Zöglinge, Zurechtweisen der Räsonnirsucht 79. — Zu betrachten ist, was den Verkehr angeht, was Menschen gemeindet, dem Jüngling kennen zu lehren jeder Beruf 81, damit er sich dem gemäß mit ganzer Hingabe den seinigen wähle 83. — **Religion.** Die Idee von Gott ist früh zu begründen 77, und immer aufs neue in der Natur als letzte Voraussetzung zu zeigen. Familie als Symbol der Weltordnung 79. — Vergleichung der Religion bei Sokrates und Plato mit unserer positiven, und Stimmung seines Charakters gegen Religionslosigkeit 81, seines Geschmackes gegen das Unerträgliche einer Welt ohne sittliche Ordnung 83.

IV. Ueber Lehrpläne 82—86.

Was zur Entwerfung eines Lehrplans vorausgesetzt wird. Entgegenkommen des Zöglings 82. — Gespräch als Vehikel des analytischen Unterrichts; Lektüre, Aufsätze und deren Beschaffenheit; sonstige Beifügungen 83. — Im synthetischen Unterrichte ragen als Hauptpunkte der Anfänge für Geschmack und Theilnahme die Odyssee, für Spekulation und Empirie das ABC der Anschauung hervor; die dritte Reihe bilden heterogene Studien (Naturgeschichte, Geographie ꝛc.), wozu noch analytische Uebungen hinzutreten. Kontinuität der Arbeit bei Abwechslung im eignen Reichthume (keine zerrissene Stundenordnung) 84. — Wie die unter Umständen nöthige Abkürzung des synthetischen Unterrichts vorzunehmen; Episoden. Schwierigkeit der Lehrpläne für ganze Länder und Provinzen, und schon für ein Schulkollegium mit seinen verschieden gearteten Gliedern 85. — Aufgabe des Scholarchen nach dieser Seite hin; Eingriffe des Staates in das Innere der Erziehungsangelegenheiten 86.

Seite

Sechstes Kapitel. Resultat des Unterrichts . . . . . 86—92

Glück des Erziehers im Verkehre mit edlen, offenen, jugendlich empfänglichen Naturen 86. — Ausfüllung des Gemüths als Resultat des Unterrichts 87.

I. **Das Leben und die Schule 87—90.**

Was unter Leben zu verstehen sei 87. — Welche Glieder des Interesse mit uns fortleben: Beobachtung (Empirie) und Theilnahme als Regungen, durch die wir eigentlich leben; Spekulation und Geschmack (statt ihrer bei im Denken weniger Geübten die Religion) als Steuer des Lebens. Die Spekulation mäßigt und kühlt Beobachtung und Theilnahme, für die erregte Kraft hat der Geschmack seine Musterbilder 88; — Darstellung des vollendet Schönen als Arbeit des Lebens. System der Philosophie als Schlußstein des Unterrichts; die Modephilosophie und ihr Einfluß, und das Suchen nach den rechten Ankern der Besinnung 89. — Das immer neue Leben soll immer von neuem die Schule erzeugen; — Begriff der Schule als Muße, d. i. als Gemeingut für Spekulation, Geschmack und Religion 90.

II. **Blicke auf das Ende der Jugendlehrzeit 90—92.**

Allmähliche Richtung des Interesse auf das was nützt 90. — Wichtigkeit eines wohlgegründeten, vielseitigen Interesse in diesem Zeitpunkte für den künftigen Lebensplan, für die Bestimmung der innern Ehre, für die Selbstbestimmung. So stößt das Resultat des Unterrichts an das Resultat der Charakterbildung 91.

Drittes Buch. Charakterstärke der Sittlichkeit 92—144.

Erstes Kapitel. Was heisst Charakter überhaupt? . . . . . 92—95

Sitz des Charakters ist der Wille; Gestalt des Willens ist Charakter. Zu unterscheiden ist mangelnder Wille von verneinendem Willen. Unterscheidung im Charakter 92.

I. **Objektiver und subjektiver Theil des Charakters 92—93.**

„Zwei Seelen" im Menschen 92. — Das vor der Selbstbeobachtung vorhandene Wollen ist der objektive, das darnach erst entstehende neue Wollen der subjektive Theil des Charakters. Widerstreit beider, und Einfluß des einen auf den andern. Wendet sich die Sittenlehre an den subjektiven, so muß sich dagegen die Erziehung an den objektiven Theil wenden 93.

II. **Gedächtniß des Willens. Wahl. Grundsatz. Kampf 93—95.**

Gedächtniß des Willens ist Anlage zur Festigkeit des Charakters 93. — Werth desselben für die Charakterbildung und Bedingung der Beharrlichkeit; Wahl ist Vorzug oder Zurücksetzung zwischen dem, was gewollt wird; sie entscheidet sich von selbst bei Gedächtniß des Willens 94. — Wie sich die Hervorragungen des Objektiven zu Grundsätzen erheben, mit deren Festigkeit die Motivität des Charakters als Fähigkeit, unter Berücksichtigung der Umstände nach Gründen zu handeln, verbunden sein muß; da nicht das ganze Objektive in die Grundsätze eingeht, so entsteht Kampf; Milderung desselben 95.

Seite

Zweites Kapitel. Vom Begriff der Sittlichkeit . . . . . 96—99

Ansprüche gegen den Charakter; Widerspruch beider 96.

I. Positiver und negativer Theil der Sittlichkeit 96—97.

Tugend als Stärke 96. — Das Positive liegt im Subjektiven der Persönlichkeit, welches zensirt, das Negative im Objektiven derselben, das den Anforderungen nicht entspricht. Kants kategorischer Imperativ 97.

II. Sittliche Beurtheilung. Wärme. Entschließung. Selbstnöthigung 97—99.

Die sittliche Beurtheilung beruht nicht auf Vernunft (Transszendentalphilosophie) 97, sondern auf Geschmack, die sittliche Wärme auf der ästhetischen Gewalt der moralischen Umsicht; die sittliche Entschließung in der Wahl des Guten 98, womit sich Selbstbeobachtung verbinden muß. Selbstzwang 99.

Drittes Kapitel. Woran offenbart sich der sittliche Charakter? . 99—100

Für die entwickelten formalen Begriffe ist das Reelle zu suchen 99.

I. Der Charakter als Herr des Verlangens und im Dienste der Ideen 99—100.

Das Verlangen (niedere Begehren) wird beschränkt, von dem willenlos Gebilligten (= praktischen Ideen) nimmt der Wille das Gesetz 99.

II. Das Bestimmbare. Die bestimmenden Ideen 100.

Das Bestimmbare liegt in dem, was man mit Lust oder Unlust dulden, haben, treiben will, das Bestimmende in den praktischen Ideen der Rechtlichkeit, Güte und inneren Freiheit 100.

Viertes Kapitel. Natürlicher Gang der Charakterbildung . . . 100—113

Welche Erwägungen sich vorher aufdrängen 100.

I. Handeln ist das Prinzip des Charakters 101—102.

Die Art des Charakters wird durch die Art der Entschlossenheit des Willens bestimmt; das Wollen ist an das Können gebunden (Gegensatz von Wollen und Begehren). Das Thun hängt zunächst vom Begehrungskreise 101, dann aber auch von der individuellen Fähigkeit und der äußeren Gelegenheit ab. Die inneren Bedingungen für die Richtung des Charakters und das äußere Handeln 102.

II. Einfluß des Gedankenkreises auf den Charakter 102—104.

Der Gedankenkreis ist Sitz der inneren Geschäftigkeit und Energie 102. — Charakter bei innerer Sicherheit und bloß egoistischem Interesse, bei Lebhaftigkeit aller geistigen Interessen, und bei Mangel innerer Sicherheit und geistiger Interessen. Die Grenzen des Gedankenkreises sind Grenzen für den Charakter; was der Unterricht zu thun hat. Vorurtheile und ihre Bedeutung. Bildung des Gedankenkreises als wesentlichster Theil der Erziehung, und der gemeine Schulkram 103. Das Faulbett der Freiheit und des Schicksals 104.

III. Einfluß der Anlage auf den Charakter 104—106.

Beschränktheit der absichtlichen Charakterbildung wegen der langsamen Entwickelung der Anlagen und der Gelegenheit zu äußerem Handeln. Der Unterschied der Anlage besteht in dem leichteren oder schwereren Wechsel der Gemüthslage; Verhältniß von Unterricht und Zucht dazu 104. — Verhältniß der Beweglichkeit des Gemüths zum Gedächtniß des Willens; Launenhafte und am Bekannten festhängende Naturen und deren Verhältniß zu Erziehung und Charakterbildung; Verhältniß dessen, was

Seite

der Anlage noch leichter gelingt, zur Charakterbildung 105; — indes weist das leichte Gelingen einzelner Thätigkeiten (Talent, Genie) auf den Beruf hin, mit welchem die Pädagogik ebenso wenig zu thun hat wie mit der Sorge für körperliche Gesundheit als Fundament aller Anlage 106.

IV. **Einfluß der Lebensart auf den Charakter 106—108.**

Zerstreuende Lebensart und bindende Regelmäßigkeit der Hausordnung in ihrem Einflusse auf Charakterbildung 106. — Man muß der jugendlichen Kraft Lust zum Handeln geben (bloß passiv gehorsame Kinder); Mangel an allgemeinen Einrichtungen dafür (Examen, Reden, theatralische Uebungen und ihr geringer Werth); frühzeitige Theilnahme der Söhne an Familienangelegenheiten; Rückweis auf die Bildung des Gedankenkreises 107.

V. **Einwirkungen, welche besonders die sittlichen Züge des Charakters treffen 108—113.**

Die That erzeugt den Willen aus der Begierde, sowohl im Objektiven, als im Subjektiven des Charakters, als auch in der sittlichen Entschließung und Selbstnöthigung; dagegen gehört das rein Positive der Sittlichkeit dem Gedankenkreise an 108. — Bildung der ästhetischen Werthschätzung und Bekanntschaft mit den sittlichen Elementen durch Geschichten (Campes Kinderbibliothek); was daran für die Sittlichkeit noch fehlt. Sittliche Energie kommt aus unzerstückten Gedankenmassen, nicht aus einzelnen moralischen Berührungen 109. — Romane und Schauspiele, moralisches Zureden, Predigen, Religionsübungen und deren Werth. Hinneigung zur Einseitigkeit durch Verwechslung des Guten mit einer bloßen Art seiner Erscheinung, und Widerspruch der in einer anderen Gedankenmasse ruhenden beschränkten Kraft mit der reinen Idee 110. — Verbindung der Reinheit der Idee mit der Kraft der Erfahrung; die Kräfte, das Idealische zu realisiren, müssen in jeden Theil unserer Beschäftigung mit menschlichen Angelegenheiten gelegt werden; ästhetische Darstellung der Welt. Einwand, aus den Humanitätsbestrebungen der Zeit 111 — nur gestört durch den Einfluß der Transszendentalphilosophie, hergeleitet. Beseitigung des Einwandes und Hinweis auf eine bessere Philosophie 112. — Besondere Vorbereitung der Jünglinge für den Eintritt in die Welt ist unnöthig (Campe) 114.

Fünftes Kapitel. Zucht 113- 130

Eintheilung der Erziehung in Zucht, Regierung und Unterricht, und Gründe dafür 113. — Unterschiede dieser Haupttheile 114, und was sie gemeinsam haben 115.

I. **Verhältniß der Zucht zur Charakterbildung 115—116.**

Was Zucht ist. Nutzlosigkeit des bloßen Hin- und Herrüttelns der Empfindungen, wenn nicht zugleich der Gedankenkreis einen Zusatz erhält 115. — Doppeltes Verhältniß der Zucht zur Charakterbildung: mittelbar, dem Unterrichte Bahn zu machen, unmittelbar durch das Schauspiel des Betragens, das dem Knaben die betreffende Sache als eine wichtige, einer verehrten Person am Herzen liegende erscheinen läßt 116.

II. **Maßregeln der Zucht 116—121.**

Was die Zucht verursacht und abhält 116. — Gewöhnung, Reiz, Druck, Belohnung und Strafe. Regierung will bloß als Macht empfunden sein, seine Absicht durchzusetzen. Grade der Strafe nach den Vergehen an sich (Vorhandensein der Absicht — dolus und culpa — und Grad der Zurechnung) und nach den Vergehen gegen die Hauspolizei, ohne Einmischung des ins Gemüth greifenden Betragens 117. — Schwierigkeit der Gradation der Strafe; wichtig ist der Akzent der Regierung. Anders ist der Akzent der Zucht. Die Zucht muß, um bildend zu wirken, auf entgegenkommende Einstimmung des Zöglings

Seite

rechnen. Wie das Kind und der Jüngling die Zucht empfindet 118. — Zucht ist kontinuirliche Begegnung, weshalb beständige Sorgfalt (nicht beständiges Zusammensein von Zögling und Erzieher in einem Zimmer) und gesellschaftliche Geschmeidigkeit des Erziehers nöthig ist. Wirkung von Beifall und Tadel 119. — Woran sich der Erzieher zu halten hat; Zartgefühl auch beim Schlagen sicherer Wunden; Sicherheit im Treffen des rechten Tones und der nöthigen Abwechslung 120. — Die Zucht muß den Zögling so ganz umschließen, daß er sie nicht zu umgehen denkt. Nothwendigkeit vollkommener Gesundheit und eines wohlbestimmten Gedankenkreises 121.

III. Anordnung der Zucht im allgemeinen 121—130.

1. **Mitwirkung der Zucht zur Bildung des Gedankenkreises.** — Die Zucht muß für den Unterricht die rechte Stimmung (Aufmerksamkeit) schaffen 121, bei selbständiger Arbeit des Zöglings ungelegene Störungen abwenden 122.

1. **Charakterbildung durch Zucht.** — Zum Handeln gehört nicht bloß Geschäftigkeit sondern auch inneres Vollbringen 122. — Wo die Zucht nichts vermag; kräftiges Eingreifen bei neuen fehlerhaften Regungen (erste eigennützige Lüge). Verhältniß der äußeren Vielgeschäftigkeit zum Charakter, und wie man sich zu ihr gemäß der Bildung des Gedankenkreises zu verhalten 123. — Keine Ueberreizung der äußeren Thätigkeit. Die haltende Zucht wirkt auf das Gedächtniß des Willens. Erforderlich dazu ist Gleichmuth des Erziehers gegenüber dem Zöglinge; Schwierigkeit, sich denselben zu erhalten 124. — Die bestimmende Zucht wirkt auf die Entscheidung der Wahl. Erforderlich dazu ist beim Erzieher Beweglichkeit des Gemüths und Hingabe an den Zögling, sowie beim Zöglinge Empfinden der Folgen jeder Handlung (Schätzung des wahren Werthes der Dinge); Wichtigkeit der Erziehungsstrafen, die sich an die natürlichen Folgen der Handlungen halten 125. — Die regelnde Zucht wirkt auf das Sichaussprechen in Grundsätzen. Wie bei inkonsequentem Handeln, aufgegriffenen Grundsätzen jugendlichem Räsonniren, eingebildeten Grundsätzen zu verfahren und der Kampf der Grundsätze zu unterstützen ist 126. — Die Zucht muß die Stimmung des Gemüths ruhig und klar erhalten, um die klare Auffassung des moralisch Richtigen oder Unrichtigen zu ermöglichen (was dabei zu beobachten) 127, und an das Ertragen der Zensur gewöhnen (eingeleitet durch den sittlichen Elementarunterricht der Mütter und Kinderschriften — lautes Bekenntniß). Schonung des Zartgefühls durch Entfernung des Häßlichen, indes ohne übertriebene moralische Aengstlichkeit bei zunehmenden Jahren 127. — Ferner muß die Zucht durch verdienten aber reichlichen Beifall im Stillen und nachdrücklichen Tadel, und endlich durch häufige Erinnerung und immer zartere Warnung die sittliche Entschließung fördern und zu aufmerksamer Selbstbeobachtung nöthigen 129. — Zur Unterstützung des sittlichen Kampfes gehört genaue Vertrautheit mit dem Zöglinge 130.

Sechstes Kapitel. Blicke auf das Spezielle der Zucht . . . . 130—144

Hinweis auf Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts 130, unter Betonung der bestimmten sittlichen Tendenz dieses Werkes gegenüber Locke und Rousseau, und Angabe der abweichenden Ansichten Herbarts nebst den Grundlagen seiner „Allgem. Pädagogik" 131.

I. Gelegentliche, — stetige Zucht 131—132.

Unterschied der Behandlung des Zöglings bei zufällig eintretenden Umständen gegenüber einem stetigen, planmäßigen Verfahren 131. — Vorwiegen des letzteren auch bei gelegentlich zu ergreifenden Maßregeln 132.

Seite

II. **Wendung der Zucht nach besonderen Absichten 132—144.**

Rückweis auf die Erörterungen im 3. Kapitel, und Hinweis auf das kombinatorische Geschäft, das der Zucht gegenüber dem sittlich Bestimmbaren und dem bestimmenden Wollen obliegt 132. — Aeußerungen des Charakters abhängig von der Verschiedenheit des Bestimmbaren (schwache, veränderliche Launen gegenüber einem festen Ganzen von Bestrebungen); was man haben, treiben, dulden will, fällt für den Lebensplan in eine Wahl; Folgen der Verwickelung zwischen diesen Begehrungsstufen und Verschiedenheit der Gemüthslagen bei denselben 133. — Scheinbare Schwierigkeit ihrer Vereinigung in einer Person; frühe Uebungen der Geduld, des Besitzgeistes (Eigenthum, dessen Erhaltung und Erwerb 134 — Ehre und Behandlung des Ehrgefühls) und der Betriebsamkeit (Spiel, geistige und körperliche Thätigkeit 135, Gewöhnung an Arbeitsamkeit aller Art), sowie der Vereinigung derselben, ohne einen bestimmten späteren Beruf im Auge zu haben, da jene Vereinigung bei der späteren Berufswahl von einem hellen Kopfe von selbst zu erwarten steht, was wieder auf geistige Ausbildung als Mittelpunkt aller Erziehung hinweist 136. — Uebergewicht des Sittlichen gegenüber jenen Wünschen; die Ideen der Rechtlichkeit, Güte und innern Freiheit. Erläuterung der Rechtlichkeit als Zusammenfassung von Recht und Billigkeit 137. — Verwirrung beider Ideen durch das Naturrecht und Zulässigkeit ihrer Zusammenfassung in der Pädagogik. Erweckung des rechtlichen Sinnes im Verkehre der Kinder unter einander 138. — Güte als Ausdruck für die Idee des Wohlwollens. Erregung der Theilnahme bei Kindern durch Genossenschaft in Freud und Leid 139, und durch Gemälde wohlwollender Gesinnungen. Der scheinbare Gegensatz der Idee der innern Freiheit zum Wohlwollen liegt nicht in den Geschmacksurtheilen, sondern im Objektiven der Charaktere 140. — Verträglichkeit des Wollens nach Einsicht mit dem Wohlwollen als Naturgefühl. Andeutungen gemäß dem Erörterten für den synthetischen Unterricht, die Lektüre, die historische Grundlage unserer positiven Religion ꝛc. 141. — Vortrag der praktischen Philosophie für Jünglinge zur genaueren Feststellung der durch vielseitigen Unterricht zubereiteten sittlichen Grundsätze. Veranstaltung von Gelegenheiten (Familienfeste) und fortlaufende Beschäftigungen zur Wacherhaltung und Uebung sittlicher Gefühle 142. — Vorsicht der Zucht, vollends der Regierung. — Allmähliches Zurücktreten der Zucht, wenn der Jüngling die Selbsterziehung zu übernehmen beginnt; dagegen Fortdauer des Unterrichts, wo sich jetzt die Grundsätze vollends bestimmen 143. — Was jetzt das mühevolle Werk der Erziehung schützen muß 144.

B. Umriß pädagogischer Vorlesungen 145—276.

Vorwort zur ersten Auflage 147

Vorwort zur zweiten Auflage . . . . . 147—148

Einleitung . . . . . 149—150

§ 1. Grundbegriff der Pädagogik (Bildsamkeit). — § 2. Wovon Pädagogik als Wissenschaft abhängt (Werth der Erfahrung). — § 3. Welche philosophischen Systeme sich von der Pädagogik ausschließen. — § 4. Beschränktheit der Bildsamkeit 149. — § 5. Scheinbare Bestätigung des Fatalismus und der Freiheitslehre (Schwanken zwischen beiden). — § 6. Was der Erzieher zu beobachten hat. — § 7. Verhältniß der *wissenschaftlichen* Betrachtung zur Praxis 150.

Seite

Erster Theil. Von der Begründung der Pädagogik 151—161.

Erstes Kapitel. Von der Begründung durch die praktische Philosophie 151—153

§ 8. Tugend als pädagogischer Zweck; Idee der innern Freiheit, beruhend auf dem Verhältniß zwischen Einsicht und Willen. — § 9. Was inbetreff dieses Verhältnisses zu beachten. — § 10. Idee der Vollkommenheit. — § 11. Idee des Wohlwollens 151. — § 12. Idee des Rechts. — § 13. Idee der Billigkeit (pädagogische Strafen). — § 14. Rechtsgesellschaft und Lohnsystem. — § 15. Verwaltungssystem. — § 16. Kultursystem (Unterschiede im Gehorsam). — § 17. Idee der Vollkommenheit beim Erziehungsgeschäft (Bedeutung des Satzes: perfice te) 152. — § 18. Falscher Zug in der moralischen Bildung. — § 19. Verbindung der moralischen Bildung mit der religiösen 153.

Zweites Kapitel. Von der psychologischen Begründung . . . 153—161

§ 20. Allmähliches Erwachen der Seelenvermögen (als Klassenbegriffe seelischer Erscheinungen) 153. — § 21. Sinnlichkeit und Gedächtniß. — § 22. Phantasie; Spielen. — § 23. Fragen der Kinder; Urtheilskraft und Verstand. — § 24. Regung der Gefühle und des Willens. — § 25. Regen des ästhetischen Urtheils. — § 26. Zurückziehen der Knaben von den Erwachsenen, Schwierigkeit sie zu beobachten 154. — § 27. Die Seelenvermögen beim Eintritte zusammenhängenden Unterrichts. — § 28. Kontrast zwischen dem, was die Kinder in ihrem Kreise und in den Lehrstunden zeigen. — § 29. Eigene Vorstellungsmassen für die einzelnen Thätigkeitskreise 155. — § 30. Woraus jede Vorstellungsmasse besteht (Festigkeit und Veränderung der Verbindungen) und was jede Vorstellung ist (Worte mit einerlei Begriff in mehreren Sprachen). — § 31. Erkennbarkeit des Gefüges der Vorstellungsmassen aus der Sprache 156. — § 32. Wichtigkeit des leichtern oder schwerern Hervortretens der Vorstellungsmassen. — § 33. Bildsamkeit bedingt durch das Verhältniß der vorhandenen Vorstellungsmassen (Kinder, die viel herumgeworfen, oder von einer Person geleitet wurden). — § 34. Beobachtung des Zöglings 1) in den Freistunden, 2) inbezug aufs Lernen und 3) inbetreff der Tiefe seiner Aeußerungen 157. — § 35. Von dem Eingreifen des Unterrichts in die vorhandenen Vorstellungsmassen hängt die Förderung der Sittlichkeit ab (Erweiterung geistiger Thätigkeit, Zurücktreten der Begehrungen, Wissen als Gegenstand des Ehrgeizes). — 36. Erfahrung und Umgang als Hauptquellen der vorhandenen Vorstellungsmassen 158. — § 37. Hauptrichtungen des Unterrichts. — § 38. Menschliche Verhältnisse als Hauptgegenstand des Unterrichts jeder Schule (Alterthumskenntniß auf den Gymnasien). — § 39. Anschluß der Mathematik an die Naturkenntniß. — § 40. Sorge für dem Unterrichte angemessene Gemüthsstimmung durch die Zucht. — § 41. Sonstige Aufgabe der Zucht hinsichtlich der Affekten, der Wünsche für die Zukunft, der Entwickelung besserer Regungen 159. — § 42. Regierung und ihr Unterschied von der Zucht. — § 43. Wirksamkeit der Regierungsmaßregeln. — § 44. Abhandlung der Pädagogik nach den drei Hauptbegriffen Regierung, Unterricht und Zucht (nach den Altersstufen) 160.

Zweiter Theil. Umriß der allgemeinen Pädagogik 161—235

Erster Abschnitt. Regierung der Kinder 161—165.

Erstes Kapitel. Anordnung . . . . . 161—162

§ 45. Vorausgesetzt wird die nöthige körperliche Pflege. — § 46. Beschäftigung der Kinder (einschließlich körperliche Bewegung) als Grundlage der Regierung. — § 47. Wie die Beschäftigungen zu unterstützen und zu regeln sind 161. — § 48. Die Aufsicht, samt Gebieten und Verbieten, und was dabei zu beachten. — § 49. Strenge Aufsicht und schlaues Umgehen derselben 162.

Seite

Zweites Kapitel. Ausführung . . . . . 163—165

§ 50. Mittel der Aufsicht; Buchführung. — § 51. Körperliche Züchtigung und ihre Anwendung; Hunger; Beraubung der Freiheit 163. — § 52. Entfernung aus dem Hause oder aus der Lehranstalt. — § 53. Autorität und Liebe als Hilfen der Regierung. — § 54. Die Regierung nach den Altersstufen, den äußern Umständen und den verschiedenen Individuen 164. — § 55. Allmähliches Erweitern der Schranken und Aufhören der Regierung 165.

Zweiter Abschnitt. Unterricht 165—203.

Erstes Kapitel. Vom Verhältnisse des Unterrichts zur Regierung u. Zucht 165—167

§ 56. Beschäftigung und Unterricht; weiterer Umfang der Regierung als des Unterrichts 165. — § 57. Gemeinsames zwischen Unterricht und Zucht; erziehender Unterricht. — § 58. Warum die Lehre vom Unterrichte voranzugehen hat (Ansichten vom Unterrichte zu verschiedenen Zeiten). — § 59. Woran dem erziehenden Unterrichte liegt (wie Verminderung und Verschlechterung der geistigen Thätigkeit entsteht) 166 f. — § 60. Mannichfaltigkeit und Gleichartigkeit des Unterrichts. — § 61. Unterschied zwischen Unterricht und Regierung (wie mitunter das Haus die Schule, und die Schule die Beschäftigung ansieht) 167.

Zweites Kapitel. Zweck des Unterrichts . . . . . 167—169

§ 62. Endzweck und näheres Ziel dazu für den Unterricht; Interesse und Vielseitigkeit 167 f. — § 63. Mittelbares Interesse und Einseitigkeit. — § 64. Tugend und Vielseitigkeit (Idee der Vollkommenheit und Vielseitigkeit des Interesse). — § 65. Zerstreuung als Gegentheil der Vielseitigkeit 168.

Drittes Kapitel. Bedingungen der Vielseitigkeit . . . . . 169—171

§ 66. Wechsel von Vertiefung und Besinnung. — § 67. Stufen des Unterrichts: Klarheit, Assoziation, System, Methode. — § 68. Stufenweise Folge dieser Lehrweisen bei jedem Kreise von Lehrgegenständen 169 f. — § 69. Vor- und Nachsprechen, Gespräch, Vortrag und Aufgaben entsprechen jenen Stufen 170. — § 70. Nothwendigkeit der Pausen und Abwechselungen 171.

Viertes Kapitel. Bedingungen des Interesse . . . . . 171—178

§ 71. Interesse ist Selbstthätigkeit; diese hat den Unterricht zu richten; Unterschied von gehobenen und freisteigenden Vorstellungen und Verhältniß des Unterrichts dazu 171. — § 72. Achten auf die freisteigenden Vorstellungen; Aufmerksamkeit. — § 73. Unterschied zwischen Merken und Aufmerken; willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit. — § 74. Primitive und apperzipirende Aufmerksamkeit als Glieder der unwillkürlichen Aufmerksamkeit 172. — § 75. Die primitive Aufmerksamkeit hängt von der Stärke des sinnlichen Eindrucks, der Schonung der Empfänglichkeit, dem Gegensatze zu schon vorhandenen Vorstellungen, und dem Gleichgewichte der aufgeregten Vorstellungen ab. — § 76. Schwierigkeit, das alles zugleich beim Unterrichte zu beachten; Muster an guten Schriftstellern (Homer) 173 f. — § 77. Wie sich das apperzipirende Merken zeigt, und wie sich der Unterricht dazu zu verhalten hat 174 f. — § 78. Die Grundlagen des Unterrichts müssen vorhanden sein oder geschaffen werden; Ergänzung des früher Gelernten durch den späteren Unterricht 175 f. — § 79. Fehler des Unterrichts, sich an das willkürliche Aufmerken zu halten, wegen des dadurch begründeten mittelbaren Interesses. — § 80. Wo das willkürliche Aufmerken in Anspruch zu nehmen ist 176. — § 81. Die willkürliche Aufmerksamkeit beim Auswendiglernen; wie dasselbe zu erleichtern 177. — § 82. Behalten des Gelernten; wenn Gelerntes vergessen werden kann, *und wie zu* Behaltendes zu befestigen ist 178.

Seite

Fünftes Kapitel. Hauptklassen des Interesse . . . . . 178—184

§ 83. Empirisches, spekulatives, ästhetisches Interesse auf Seite der Erkenntniß, sympathetisches, gesellschaftliches, religiöses Interesse auf Seite der Gesinnung 178 f. — § 84. Gleichmäßige Entfaltung aller Klassen des Interesse. — § 85. Hinneigung zur Einseitigkeit, und Vermeidung der Begriffsverwirrung hinsichtlich der Interessen. — § 86. Wie die einzelnen Interessen, jedes in seiner Art, einseitig werden können; Einseitigkeit derselben durch den Beruf 179 f. — § 87. Verhältniß der klassischen Sprachen, der Literatur, der Geschichte, der Mathematik und Naturwissenschaft zu den Interessen, und Zusammenwirken dieser Studien zur Begründung vielseitigen Interesses 180 f. — § 88. Berücksichtigung der nämlichen Hauptklassen des Interesse in höheren Bürger- und niederen Schulen. — § 89. Die besonderen Einseitigkeiten (§ 86) kann der Unterricht nicht verhüten 181. — § 90. Erfordernisse für die Fortbildung der angeregten Interessen. — § 91. Bei dem empirischen Material (Sprachen, Geschichte, Geographie) muß das Entfernte und Unverständliche durch das Nahe vermittelt werden 182. — § 92. Schwierigkeiten hinsichtlich der Uebung im Denken (Spekuliren), und wie dabei zu verfahren. — § 93. Verfahren hinsichtlich der ästhetischen Kontemplation 183. — § 94. Wovon die Interessen der Theilnahme abhängen, und wie der Unterricht einzugreifen hat 184.

Sechstes Kapitel. Verschiedene Gesichtspunkte in Ansehung der Gegenstände des Unterrichts . . . . . 184—189

§ 95. Streitende Meinungen hinsichtlich der Behandlung und Wahl des zu Lehrenden, und Folgen davon für die Schüler und den Plan 184. — § 96. Stufenfolge des Unterrichts bei Anstalten von den Lehrgegenständen selbst hergenommen, und Folge davon für das Aufmerken und den Fortschritt des Interesse. — § 97. Beurtheilung des Werthes der Kenntnisse nach dem künftigen Nutzen. — § 98. Beurtheilung der Lehrgegenstände nach der Beschäftigung, die sie gewähren (alte und neuere Sprachen) 185 f. — § 99. Verschlimmerung des Streites durch angewandtes Versüßen des Lernens; wo dasselbe gerechtfertigt ist. — § 100. Wonach der erziehende Unterricht bei der Wahl der Gegenstände zu fragen hat. — § 101. Vorzug der Realien in der leichten Anknüpfung. — § 102. Vortheil der Anknüpfung der Geometrie liegt in der Benutzung sinnlicher Veranschaulichung 188. — § 103. Schwierigere Anknüpfung der alten Sprachen; zeitiger Anfang derselben. — § 104. Wegen der leichtern oder schwierigern Anwendung einzelner Lehrgegenstände sind fremde Sprachen nicht auszuschließen 188 f.

Siebentes Kapitel. Gang des Unterrichts . . . . . 189—201

§ 105. Wovon der rechte Fortgang des Unterrichts abhängt; Beispiel des Lehrers. — § 106. Synthetischer und analytischer Gang des Unterrichts; worin jeder besteht 189. — § 107. Bloß darstellender Unterricht als die Erfahrung nachahmende Synthesis, unterschieden vom eigentlich synthetischen; Wirkung der bloß darstellenden Form und deren Bedingung. — § 108. Was der Lehrer hinsichtlich seiner Sprache und Vorbereitung zu beachten. — § 109. Größte Anschaulichkeit des Vortrags (unterstützt durch Abbildungen), und dessen Wirkung 190 f. — § 110. Analyse der durch die Erfahrung aufgehäuften Vorstellungsmassen, um ihnen die mangelnde Klarheit und gehörige sprachliche Bezeichnung nachzubringen. — § 111. Analytischer Unterricht im frühen Knabenalter; Beschaffenheit der kindlichen Erfahrung 191. — § 112. Erste Aufgabe der Schule; Niemeyer und Pestalozzi. — § 113. Die Auffassungen der umgebenden Dinge müssen dem Gleichmaße angenähert werden (Zitat Niemeyers) 192. — § 114. Angabe der

Seite

Theile, ihrer Lage ꝛc.; Gebrauch der Dinge; Abheben der Prädikate (Merkmale) von den Gegenständen, Unterordnung der Gegenstände nach den Prädikaten; Vergleichen, Unterscheiden ꝛc. — § 115. Uebung im Ueberschauen einer längeren Zeitreihe als Vorbereitung für Technologie, Naturgeschichte, Geographie und Geschichte. — § 116. Ansetzen besonderer Stunden für den analytischen Unterricht (Zitat Niemeyers) 193 f. — § 117. Analytischer Unterricht als Repetition und Korrektur schriftlicher Arbeiten; Verwechslung von Repetiren und Examiniren 194. — § 118. Reproduktion der Vorstellungen; wie sie beim Wiederholen eines Vortrages zu unterstützen ist. — § 119. Halten an die Worte oder die Gedankenfolge beim Wiederholen eines Vortrags 195. — § 120. Verfahren des späteren Wiederholens ganzer Partien des Unterrichts. — § 121. Was dabei hinsichtlich der Manchfaltigkeit der Verknüpfungen (in Geschichte, Geographie, Mathematik, Grammatik) zu überlegen. — § 122. Ausgangs- und Anknüpfungspunkte bei den Wiederholungen 196. — § 123. Korrektur schriftlicher Arbeiten; Fehler; kurze, nicht leichte Arbeiten. — § 124. Dagegen mündliche Entwickelung der Gedanken vor dem Schreiben; selbstgewählte Themata und ihr Vorzug 197 f. — § 125. Synthetischer Unterricht, beständig unterstützt durch bloß darstellenden und analytischen; Reiz des Neuen muß mit angewöhntem Fleiße und dem Interesse jedes Lehrgegenstandes zusammenwirken 198. — § 126. Der synthetische Unterricht soll Gegenstände von dauerndem und sich verzweigendem Interesse vorlegen. — § 127. Die Behandlung eines Gegenstandes muß das Leichtere und Erleichternde vorausschicken und beim Fortschreiten das Weiterkommen wahrnehmen lassen. — § 128. Unterschied zwischen Vorkenntnissen und Fertigkeiten hinsichtlich der Folge der Gegenstände; wie ihre Aneignung zu betreiben 199 f. — § 129. Auf jeder Stufe ist die Fähigkeit zum apperzipirenden Merken zu beachten; Unterschied zwischen Einschalten und Fortsetzen, und deren Anwendung bei den Realien und Sprachen (Schwierigkeit namentlich der fremden Sprachen; Erlernung der alten aus bloßem Gebrauche) 200 f. — § 130. Sorgfältige Wahl der Sprachbücher; keine Ueberhäufung mit Grammatischem bei Erklärung des Inhalts; Nothwendigkeit historischer Vorbereitung 201.

Achtes Kapitel. Vom Lehrplan im allgemeinen . . . . . 202—208

§ 131. Festhaltung des allgemeinen Zweckes: vielseitigen, gleichschwebenden, wohl verbundenen Interesses, bei aller Verschiedenheit der Lehrpläne. — § 132. Die Länge der Unterrichtszeit darf die natürliche Munterkeit der Jugend nicht beeinträchtigen; Spielplatz; Erholungspausen; häusliche Arbeiten. — § 133. Zusammenhängende Zeit für einen Lehrgegenstand; Wechsel der Gegenstände; keine Trennung derselben nach den Namen ihrer Fächer; worauf Zeitersparung beruht. — § 134. Lektüre ꝛc. außer der Schulzeit, und Verhalten des Lehrplans dazu. — § 135. Berücksichtigung sämtlicher Interessen durch den Lehrplan 203.

Dritter Abschnitt. Zucht 204—224.

Erstes Kapitel. Vom Verhältniss der Zucht zur Regierung und zum Unterrichte . . . . . 204—205

§ 136. Wesen und Aeußerung der Zucht. — § 137. Was die Zucht verlangt und begünstigt. — § 138. Wie sie auf das erwachte Interesse wirkt. — § 139. Was sie bei Regierung und Unterricht voraussetzt 204 f. — § 140. Wo sich die Zucht zu weit mit der Regierung vermischt oder von ihr trennt 205.

Zweites Kapitel. Zweck der Zucht . . . . . 205—206

§ 141. Charakterstärke der Sittlichkeit als Zweck der Zucht. § 142. Die Zucht muß beide Seiten des Charakters: Wollen und Nichtwollen umfassen 205 f.

Seite

Drittes Kapitel. Unterschied im Charakter . . . . . 206—207

§ 143. Objektiver und subjektiver Theil des Charakters. — § 144. Was zum objektiven Theile gehört. — § 145. Was im subjektiven Theile liegt. — § 146. Beides ist vom Erzieher zu beobachten und zu lenken. — § 147. Gedächtniß des Willens befördert die Einstimmung des objektiven Theils des Charakters; Wahl, Grundsätze und Motive, Kampf 207.

Viertes Kapitel. Unterschied im Sittlichen 208

§ 148. Löbliche, den praktischen Ideen entsprechende Züge im objektiven Theile des Charakters bei den Zöglingen, neben entgegengesetzten. — § 149. Um das Schlechte auszuschließen, bedarf es ästhetischer Beurtheilung; diese mit dem gesamten Interesse verwebt, erzeugt Wärme fürs Gute. — § 150. Feststellung der sittlichen Entschließung 208.

Fünftes Kapitel. Hilfsmittel der Zucht . . . . . 209—211

§ 151. Verhalten von Zucht und Regierung gegenüber dem Zöglinge; Aeußerung von Zufriedenheit und Unzufriedenheit, und Empfindlichkeit des Zöglings dafür. — § 152. Empfindlichkeit hinsichtlich der Freiheit oder Beschränkung. — § 152a. Abstumpfung der Empfindlichkeit; Wechsel in der Form der Worte, Gleichheit im Erlauben und Verbieten. — § 153. Was die Empfindlichkeit am wenigsten reizt; Kleinigkeiten keine zu große Wichtigkeit beilegen; Geldstrafen 209 f. — § 154. Gewöhnungen an Ertragen und Entbehren. — § 155. Mäßigkeit in der Gestattung von Vergnügen. — § 156. Verhältniß 1) zwischen Thätigkeit und Ruhe, 2) zwischen dem, was drückt und hebt, 3) zwischen Beschränkung und Freiheit 210. — § 157. Pädagogische Strafen und Belohnungen und ihr Werth. — § 158. Wegräumung der Ursachen unangemessenen Betragens in einzelnen Fällen. — § 159. Verhalten bei körperlicher Schwäche 211.

Sechstes Kapitel. Verfahren der Zucht im allgemeinen . . . . 211—224

§ 160. Was die Zucht überhaupt zu thun hat 211. — § 161. **Erstens:** Die haltende Zucht (fürs Gedächtniß des Willens); was sie voraussetzt (Regierung, Unterstützung des Vaters, der Behörden). — § 162. Verhältniß des Erziehers zum Zöglinge (Zitat Niemeyers) 212 f. — § 163. Verhalten bei launenhafter Wildheit des Zöglings. — § 164. Verhalten bei eigentlichem Leichtsinn; kein Räsonniren mit Kindern (Zitat von Karoline Rudolphi und Schwarz) 213 f. — § 165. Verhalten gegen träge Naturen. — § 166. Eigene Haltung, Gleichförmigkeit des Betragens beim Erzieher 214 f. — § 167. **Zweitens:** Die bestimmende Zucht (für die Wahl); eigene Erfahrung des Zöglings, daß er den Warnungen glaube. — § 168. Geselligkeit und Zurückgezogenheit 215. — § 169. Festsetzung der Ehrenpunkte. — § 170. Umgehen mit Geld. — § 171. Sorge für feste Besinnung daran, wie Dulden, Haben, Treiben einander bedingt und beschränkt; wann der Mangel an Festigkeit darin erwünscht ist 216 f. — § 172. **Drittens:** Die regelnde Zucht (für Bildung von Maximen). Eingehen auf das Räsonniren der Kinder für sich; Beginn der Feststellung von Regeln schon beim Spielen. — § 173. Verhalten gegenüber den offenen Aeußerungen selbst, und der mangelnden Ueberzeugung 217. — § 174. Konsequenz des Handelns; haltbare und unhaltbare Maximen. — § 175. Erinnerung an Vergangenes und Künftiges bei beharrlichen Fehlern; zu führende Sprache. — § 176. **Viertens:** Sorge für ruhige Stimmung und klare Auffassung als Bedingung der Bildung ästhetischer Urtheile; Beachtung der Begierden 218. — § 177. Befriedigung der Naturbedürfnisse ohne Uebermaß; Versagen der Begierde; Entfernung des begehrten Gegenstandes, oder Aufschieben der Befriedigung. — § 178. Beachtung

Seite

der Spiele und ihrer Abwechselung; Karten- und Gewinnstspiele. — § 179. Erlernen einer Kunst, oder Treiben von Nebenbeschäftigungen; poetisches Talent 219 f. — § 180. Durchkreuzen der von leidenschaftlichem Bestreben getragenen Pläne. — § 181. Worauf es nach Fernhaltung der Leidenschaften ankommt. — § 182 Behandlung des Streites unter Kindern; Selbsthilfe; Zueignung fremder Sachen und Gebrauch des Eigenthums; Versprechungen der Kinder; Bereiten von schwierigen Rechtsverhältnissen 220. — § 183. Wettstreit im Gegensatz zum Streit. — § 184. Billigkeit; keine Rache; Unterordnung unter Vorgesetzte hierin, wie bei Austheilen von Geschenken ꝛc. — § 185. Hinleitung auf die Nothwendigkeit des Nachgebens und auf die Gesinnung des Wohlwollens als das Höhere 221. — § 186. Kein zu starkes Hervorheben derer, die sich in Annäherung an die Idee der innern Freiheit durch gehaltenes, anständiges Betragen auszeichnen. — §. 187. Ueble und löbliche Beispiele Erwachsener. — § 188. **Fünftens**: Eigentliche moralische Bildung; Moralisiren nothwendig 222. — § 189. Anwendung von Lob und Tadel durch Nachahmung der Sprache des Gewissens und der wahren Ehre. — § 190. Hinweis auf die Zukunft zur Warnung. — § 191. Wann nachdrückliches Aussprechen von Lob und Tadel seltener werden muß 223. — § 192. **Sechstens**: Zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen; an allgemein giltige Vorsätze erinnern, unrichtig oder in falschem Zusammenhange Gedachtes berichtigen. — § 193. Berichtigung entgegengesetzter oder einseitiger Ansichten, oder nach den Neigungen sich schickender Grundsätze. — § 194. Zurücktreten der Zucht bei Uebernahme der Selbsterziehung 224.

Vierter Abschnitt. Uebersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern 225—235.

Erstes Kapitel. Von den ersten drei Jahren . . . . . 225—226

§ 195. Wichtigkeit der ersten Jahre wegen der großen Empfänglichkeit und Reizbarkeit. — § 196. Darbietung von Gegenständen zu sinnlicher Auffassung. — § 197. Der kindlichen Regsamkeit Raum geben. — § 198. Abstoßende Eindrücke von Menschen vermeiden. — § 199. Kein Regieren durch das Kind 225. — § 200. Fühlbarmachen der Ueberlegenheit Erwachsener und der eignen Hilflosigkeit. — § 201. Zeitweiliges Hervortreten einer Furcht erregenden Gewalt. — § 202. Sorgfältige Beachtung der Sprachbildung 226.

Zweites Kapitel. Vom vierten bis achten Jahre . . . . . 226—230

§ 203. Worin die eigentliche Grenzscheidung liegt. — § 204. Zurückziehen der äußeren Hilfe und Zunahme der Festigkeit der Regierung. — § 205. Erlauben genügender Freiheit und Verhüten übler Gewohnheiten 226 f. — § 206. Ideen des Wohlwollens und der Vollkommenheit. — § 207. Vorkommende Aeußerungen des Uebelwollens. — § 208. Nothwendigkeit geselliger Lebensgewohnheiten; Strafe des Alleinlassens. — § 209. Vorhandensein der nöthigen Empfindlichkeit dafür. — § 210. Entziehung der gewohnten Fürsorge zur Erzeugung des Glaubens an das Wohlwollen 227 f. — § 211. Hinzutreten der Güte und Freundlichkeit zur Strenge; Bereitung des Bodens der religiösen Bildung. — § 212. Anfänge der Idee der Vollkommenheit im Wachsthum der Kräfte; Eintritt des Unterrichts. — § 213. Wachsen der Erfahrung gegenüber der Phantasie; Kinderfragen und Verhalten dabei 228 f. — § 214. Womit der analytische Unterricht zusammenfällt. — § 215. Anfänge des synthetischen Unterrichts; 1) Uebungen im Kombiniren; 2) erste Anschauungsübungen; 3) Rechnen; 4) Lesen; 5) Schreiben 229 f. — § 216. *Zurückbleiben* Einzelner 230.

Seite

Drittes Kapitel. Knabenalter . . . . . 230—234

§ 217. Grenzscheide des Knabenalters; Sorge des Erwachsenen; Anknüpfung des Unterrichts 230 f. — § 218. Kein vorzeitiges Abschließen des Gedankenkreises. — § 219. Sonderung des Unterrichts nach den Individualitäten, nicht nach dem sachlichen Zusammenhange der Studien, mit Ausnahme der einander nothwendig bedingenden 231. — § 220. Erfordernisse für die Prüfung jugendlicher Fähigkeiten. — § 221. Wie die Ideen des Rechts und der Billigkeit entspringen und die Erziehung dazu sich zu stellen hat; Poesie und Geschichte. — § 222. Alte Geschichten. — § 223. Wichtigkeit des Rechnens. — § 224. Biblische Geschichte und Rechnen und ihre Voraussetzungen 232 f. — § 225. Poesie und Naturlehre; fremde Sprachen; größere Abhängigkeit des Unterrichts von äußern Verhältnissen, als der Entwickelung vielseitigen Interesses von den Lehrgegenständen. — § 226. Druck des Unterrichts auf den Zögling; nöthige Gegenwirkung; Maß der häuslichen Schularbeiten 233 f.

Viertes Kapitel. Jünglingsalter . . . . . 234—235

§ 227. Fortsetzung des Unterrichts von dem Streben des Jünglings abhängig. — § 228. Aeußere Verhältnisse in diesem Alter. — § 229. Wann die Erziehung am Ende ist 234. — § 230. Wann ihr noch zu thun bleibt. — § 231. Wann der Jüngling noch biegsam ist; Verschlossenheit 235.

Dritter Theil. Ueber besondere Zweige der Pädagogik 235-276.

Erster Abschnitt. Pädagogische Bemerkungen zur Behandlung besonderer Lehrgegenstände 235 – 260.

Erstes Kapitel. Zum Religionsunterrichte . . . . . 235—237

§ 232. Stellung der Theologie, Philosophie und Pädagogik zum Religionsunterrichte; Ende desselben mit der Konfirmation; Verhältniß zu andern Konfessionen 235 f. — § 233. Verstärkung des Eindruckes der christlichen Lehre durch platonische Dialoge. — § 234. Konfessioneller Religionsunterricht setzt den allgemein christlichen, dieser biblische Geschichten voraus. — § 235. Benutzung der Zeugnisse der Natur in ihrer Zweckmäßigkeit. — § 236. Familie als Grundlage der Idee von Gott und einer sittlichen Weltordnung. — § 237. Reinigung der religiösen Vorstellungen vor dem Bekanntwerden mythischer Vorstellungen des Alterthums 236. — § 238. Vorkommen von Spuren religiöser Verkehrtheiten bei Kindern (lautes Beten ꝛc.); Beobachtung der Wirkung des Religionsunterrichtes 237.

Zweites Kapitel. Geschichte . . . . . 237—243

§ 239. Fehler jüngerer Geschichtslehrer; Mangel an Vorbereitung und Vorübung. — § 240. Hervorheben der Hauptpunkte. — § 241. Deutlichkeit der allgemeinen Begriffe; Platz der alten Geschichte 237 f. — § 242. Regeln für einen guten Geschichtsvortrag (Gedankenfluß, Ruhepunkte, Seiten- und Rückblicke, Beschreibungen und Schilderungen). — § 243. Größte Einfachheit im Ausdrucke (Uebungen an Herodot, Arrian und Livius) 238. — § 244. Berücksichtigung der Umstände und Zwecke; Abbildungen, Landkarten, Straß Strom der Zeiten. — § 245. 1) Historische Notizen über frühere Zustände in der Geographie; Biographien 239 f. — § 246. 2) Griechische und römische Geschichte als Haupttheil für die frühere Jugend; Anknüpfung der übrigen alten Geschichte. — § 247. Nachfolgen gedrängter Uebersichten; Memoriren der Hauptpunkte, und was dabei zu beachten 240 f. — § 248. Vortheil

Seite

jener Uebersichten. — § 249. 3) Die mittlere Geschichte; Hervorheben der Grundlagen; Winke für den Synchronismus 241 f. — § 250. 4) Die neuere Geschichte; Sonderung der Hauptperioden; ethnographischer Vortrag; Ingangsetzen der pragmatischen Geschichtsbetrachtung. — § 251. Geschichte der Erfindungen, Künste und Wissenschaften als Schluß; Begleitung der Geschichte durch Proben von Poesie; vaterländische Geschichte 242 f.

Drittes Kapitel. Mathematik und Naturlehre . . . . . 243—249

§ 252. Anlage zur Mathematik und die Mathematiker; Zählen, Messen, Wägen, Größen schätzen; Erschwerendes für den mathematischen Unterricht, was 1) in der Sprache, 2) in der herkömmlichen Auffassung (Zahlen als Anzahlen), und 3) in der Vermengung verschiedenartiger Forderungen liegt 243 f. — § 253. Geometrische Anschauungsübungen (Hinweis auf das ABC der Anschauung, Zweck, Hilfsmittel, Anwendung) 244 f. — § 254. Die Logarithmen, deren Schwierigkeit und Zusammenhang; (wie ihre Schwierigkeit zu heben ist) 245 f. — § 255. Was den Gebrauch der Logarithmen gewöhnlich erschwert; Werth strenger Beweise 246 f. — § 256. Beweise ohne unnöthige Umwege, von einfachen Elementarbegriffen anhebend. — § 257. Wovon der pädagogische Werth des mathematischen Unterrichts abhängt; Anregung der Selbstthätigkeit; Aufgaben; Fortschreiten des Vortrages ohne Festhalten in engerm Kreise; Naturkenntnisse und Mathematik 247 f. — § 258. Zoologie, Botanik, Mineralogie. — § 259. Beachtung der Himmelskörper; technologische Kenntnisse und mechanische Fertigkeiten (zu Bürgerschulen gehören Werkschulen). — § 260. Populäre Astronomie. — § 261. Physik und Chemie und ihre Vorbereitung; Physiologie 248 f. — § 262. Hilfsmittel: Auswendiglernen, Uebung in Beschreibungen, Anschauen wirklicher Gegenstände, Sammlungen und Experimente 249.

Viertes Kapitel. Geographie . . . . . 249—251

§ 263. Zwei Ausgangspunkte: Vom Wohnorte, oder vom Globus (Vorzug des ersten). — § 264. Geographie als assoziirende Wissenschaft (Verbindung des mathematischen, physischen und politischen Theils) 249 f. — § 265. Damit zu verbindendes Erzählen. — § 266. Verfahren beim geographischen Unterrichte. — § 267. Verfahren bei den Wiederholungen. — § 268. Wichtigkeit der Geographie für die Verbindung der übrigen Studien 251.

Fünftes Kapitel. Unterricht im Deutschen . . . . . 252—353

§ 269. Verschiedenheit zwischen Verstehen und Sprechen. — § 270. Lernen und Verbessern der Sprache. — § 271. Bedürfniß, sich durch Sprache zu äußern. — § 272. Besondere Lehrstunden, bedingt durch mangelhaftes Verständniß des Gesprochenen. — § 273. Desgleichen des Gelesenen und Geschriebenen 252 f. — § 274. Verbindung des Sprachlichen mit anderem Lehrstoffe. — § 275. Uebungen im Vorlesen und mündlichen Wiedererzählen. — § 276. Darbietung ausgezeichneter Muster der Poesie und Redekunst; schriftliche Aufsätze; Briefstil 253.

Sechstes Kapitel. Griechische und lateinische Sprache . . . 254—259

§ 277. Vergleichung des Deutschen mit dem Lateinischen und Griechischen; Probeunterricht. — § 278. Alte Sprachen können nicht von allen verlangt werden; (unpädagogische Behauptung, 1) die alten Sprachen seien der Maßstab für den Fortschritt der neuern, und 2) die Schwierigkeit der alten Sprachen vermindere sich bei späterem Anfange oder durch Voranschicken neuerer) 254 f. — § 279. Wo Sprachstudium nutzlos. — § 280. Werthmesser für das Studium des Alterthums. — § 281. Die bloßen Sprachen sind immer eine Last; ihr Stützpunkt in der alten Geschichte. — § 282. Beginn mit dem Lateinischen und seine Mängel 255 f. — § 283. Beginn mit Homers Odyssee; Entgegenstehen des Hergebrachten; pädagogische Wirkung der Odyssee; wie dabei zu verfahren 256 f. — § 284. Fortgang des Sprachstudiums; Voranstellen

Seite

der Dichter vor den Prosaikern; die Aeneide; Lehren und Lernen der lateinischen Syntax; Behandlung des Cicero; Tacitus 257 f. — § 285. Forderungen hinsichtlich des Schreibens der alten Sprachen; Schreiben in den Lehrstunden; Auszüge aus interpretirten Autoren; Auswendiglernen aus Cäsar 258.

Siebentes Kapitel. Von nähern Bestimmungen . . . . . 259—260

§ 286. Worin der Grund zur nähern Bestimmung der Unterrichtslehre liegt. — § 287. Einseitiger Gesichtspunkt des Staates. — § 288. Pädagogischer Gesichtspunkt in den Familien. — § 289. Unterschied zwischen Interessen und Fertigkeiten; falsche Auffassung des Zusammenhangs zwischen Fertigkeiten und Unterrichtserfolg 259. — § 290. Ertragen des bei Einübung der Fertigkeiten nöthigen Zwanges. — § 291. Vortheile eines guten Unterrichts für die Vergleichung der Individuen. — § 292. Verhältniß des Umfangs des Unterrichts zur äußeren Lebenslage. — § 293. Was im Unterrichte des weiblichen Geschlechts und der niedern Volksklassen, sowie bei nothwendiger Verkürzung des Unterrichts hervorzutreten hat 260.

Zweiter Abschnitt. Von den Fehlern der Zöglinge und von deren Behandlung 260—272.

Erstes Kapitel. Vom Unterschiede der Fehler im allgemeinen . 260—264

§ 294. Grund der Fehler; Erklärung, daß die Fehler der Individualität mit den Jahren bald größer, bald kleiner werden 260 f. — § 295. Beachtung des Gleichförmigen im Individuum trotz alles Schicksalswechsels; Verschiedenheit der Individuen, und was individuelle Aeußerungen erkennen lassen 261 f. — § 296. Fehler der bloßen Schwäche. — § 297. Unstetigkeit und ihre Behandlung. — § 298. Lüsterne Sinnlichkeit und Jähzorn 262. — § 299. Beim Unterricht zu Tage tretende Fehler; düstere und beengte Köpfe. — § 300. Grund der bisweiligen Unempfänglichkeit gescheider Köpfe, und wie ihr vorzubeugen 263. — § 301. Grund des leichten Lernens und Vergessens. — § 302. Das Springende energischer Naturen. — § 303. Fehler infolge früherer Vernachlässigung 264.

Zweites Kapitel. Von den Quellen der Unsittlichkeit . . . 265—268

§ 304. In Betracht kommende Hauptpunkte. — § 305. 1) Unbestimmtes Treiben, sein Grund und seine Folgen. — § 306. 2) Hinweis auf anderer Urtheil (bei Trägheit und Wildheit), seine Mängel und Vortheile; wie eigenes ästhetisches Urtheil sich bildet, und Schwierigkeit dabei 265 f. — § 307. Einseitigkeiten des ästhetischen Urtheils. — § 308. 3) Leidenschaften und daraus entstehende Maximen. — § 309. Falsche oder ungenaue Maximen 266. — § 310. 4) Mangelhafte Vereinigung der Maximen. — § 311. 5) Mängel im Gebrauche der vereinigten Maximen. — § 312. Hilfsmittel zur Bildung und Vereinigung der Maximen; Religionsunterricht vor der Konfirmation; System der praktischen Philosophie selbst, und Voraussetzung einer solchen strengeren wissenschaftlichen Form 267. — § 313. Verkehrte Maßregeln aus irrigen ethischen Systemen; Vorzeigung des richtigen Weges und seiner Stufenfolge 268.

Drittes Kapitel. Von den Wirkungen der Zucht . . . . 268—270

§ 314. A. Die Zucht verhütet Leidenschaften; B. wirkt auf die Affekten; C. prägt die geselligen Rücksichten ein; D. macht behutsam 268 f. — § 315. Wie viel die Zucht vermag; Gefahr, Heimlichkeiten zu veranlassen. — § 316. Wachsende Gefahr der Heimlichkeiten, und Verhalten gegen Verheimlichungen. — § 317. Der Erzieher soll weder

Seite

Späher sein, noch zu lange sich täuschen lassen; Aufsicht in den frühesten Jahren; Verfahren bei vorkommender Heuchelei 269 f. — § 318. Hinwirken auf gesellige Verhältnisse. — § 319. Wachsamkeit über Parteiungen; Aufsicht älterer Zöglinge über jüngere 270.

Viertes Kapitel. Von einzelnen Fehlern . . . . . 270—272

§ 320. Unterschied zwischen Fehlern, die der Zögling macht, und die er hat. — § 321. Behandlung von unbeabsichtigten Versehen und Fehltritten 270. — § 322. Erste Lüge oder Diebstahl. — § 323. Vergehen gegen Auktorität und Befehl. — § 324. Fehler, wo Regierung und Zucht gefehlt hat. — § 325. Fehler infolge angenommener Maximen aus der Gesellschaft. — § 326. Fehler, die ein älterer Zögling wirklich hat 271. — § 327. Fehler, die in der Gesellschaft selbst nicht geduldet werden. — § 328. Begrenzung der Einwirkung durch den dem Zöglinge angewiesenen Gesellschaftskreis. — § 329. Berichtigung der Auffassung der Gesellschaft 272.

Dritter Abschnitt. Vom Veranstalten der Erziehung 273—276.

Erstes Kapitel. Von der häuslichen Erziehung . . . . . 273—274

§ 330. Beschränkung des Erziehers durch Staat und Familie. — § 331. Ansprüche des Staates an die Menschen. — § 332. Der Staat (und die öffentlichen Schulen) sieht auf das Aeußere des Betragens und Wissens. — § 333. Den Familien liegt am Inneren (Erziehung als Familiensache); Gründe ihres zu starken Anlehnens an den Staat. — § 334. Privatinstitute, und ihre Mängel und Vortheile 273 f. — § 335. Rückkehr der Erziehung zu den Familien; Hauslehrer und deren Fähigkeit. — § 336. Was Familienerziehung voraussetzt (Hinweis auf Niemeyer), — § 337. schon wegen des öfteren Wechsels der Lehrer.

Zweites Kapitel. Von Schulen . . . . . 275—276

§ 338. Schwierigkeit des Gegenstandes. — § 339. Bekanntschaft mit dem Charakter der Schule ꝛc. — § 340. Unterschiede hinsichtlich des Schulzieles ꝛc. — § 341. Hineinpassen der amtlichen Thätigkeit in das Ganze, und was sich darnach bestimmt 275. — § 342. Forderungen hinsichtlich der Ertheilung des Unterrichts (Fragen, Antworten, Erklärungen ꝛc.). — § 343. Berücksichtigung der Fähigkeiten bei den aufzugebenden Arbeiten. — § 344. Beachtung der Ungleichheiten in der Zusammenstellung der Klassen und der Schülerzahl. — § 345. Zum Vorschein kommende, die Schule drückende Verhältnisse. — § 346. Verbesserungen des Schulwesens. — § 347. Beförderung großer Vielförmigkeit des Schulwesens 276.

Anmerkungen.

A. Zur Allgemeinen Pädagogik . . . . . 277—339

Wichtigere Stellen aus anderen Schriften Herbarts:

Der Zufall in der Erziehung; — Bedürfniß der Erziehung; — Zweck der Erziehung; — Erziehung bei Rousseau 277. — Glück des Erziehers; — roher Empirismus in der bisherigen Erziehung, und Nothwendigkeit der Theorie (Niemeyer) 278 ff. — Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik 280. — Kein organisches Ganze menschlicher Anlagen; — Pädagogik als Wissenschaft 281. — Rütteln an den Empfindungen der Zöglinge; — Ermahnungen; — Zucht 283. — Bildung durch Beispiele; — die Vorschriften der Sittlichkeit sollen durch ihre Evidenz zwingen 284. — Lektüre (Kinderschriften; Robinson und Shakespeare; Uhlands Schauspiele ꝛc.) 285 ff. — Wessen die Erziehung bedarf; — Wesen der Menschheit und ihr fortbildender Einfluß 287. — Pädagogischer Ernst, und

Seite

Reiz der kindlichen Natur; — formelle Moralität; — Erziehung und Regierung; — Regierung; — Aufsicht, Verbot, Drohung 288. — Forderungen des Erziehers; — Anlagen des Erziehers und Zöglings; — Individualitäten der Lehrer und Schüler; — Gesellschaft des Lehrers und seine Wirkung 289. — Bedürfniß, erzogen zu werden; — Ernst des Lebens; — Pädagogischer Takt 290 f. — Allgemeine Bildung und Streben nach dem Großen; — praktische Erziehung 291. — Harmonische Ausbildung aller Kräfte, Vielseitigkeit des Interesse, unmittelbares Interesse, Menschheit 292. — Vermeidung der Disharmonie zwischen Idealischem und Reellem; — Menschheit, Natur, Menschlichkeit 293. — Vielseitigkeit, Interesse, Charakter; — Vielseitigkeit, Gegensatz zu Einseitigkeit und Flattersinn 294; — Vertiefung und Besinnung 295; — Erfordernisse der Vertiefung und der Besinnung 296. — Vielseitigkeit des Interesse 297; — Verschiedenheit des Interesse nach Stufen und Grad der Hingabe 298; — Arten des Interesse; — Konstruktion der aufgestellten Abtheilungen 299 f. — Erkenntniß und Theilnahme; — Theilnahme und ihre Bildung 300. — Natur als Prinzip der Erziehungslehre; — Erfahrung und Umgang als Ausgangspunkte des Unterrichts; — feste Stundenregel 301. — Beispiel für die formalen Stufen Klarheit, Assoziation, System, Methode; — Breite und Länge des Unterrichts; — Religion, ihre Entstehung und Bildung 302. — Aufmerksamkeit; — Die Begriffe zeigen, verknüpfen, lehren, philosophiren ꝛc. 303 f. — Wunsch etwas zu lernen; Lehrer als Mitschüler des Zöglings; künstlich erleichternde Lehrart; gleiches Studium des Lehrers mit dem des Schülers 304 f. — Die in Erziehungsschriften gestellten Forderungen an den Lehrer 305. — Sprache und Anschauung (Pestalozzi), Unterricht als Vorbereitung auf künftige Angelegenheiten: Aufopfern der Gegenwart für die Zukunft 306. — Grund mangelhafter schriftlicher Aufsätze 307. — Erste Auffassung der Sprachtöne (Pestalozzi) 308. — Arbeit und Unterricht; — Gelingender (leichter) Unterricht; — Bildung des Denkens 310 f. — Kombination; — natürlicher Drang zur Spekulation (Philosophie), und Behandlung derselben 311 f. — Frühe Begründung der Religion; — Behandlung früher Religiosität 312. — Behandlung des Religionsunterrichts; — Forderungen an den Geschichtsunterricht; Odyssee; Hilfe der Poesie; Erweiterung des Blickes zur Menschheit 313 f.; — Bürgersinn; Patriotismus und Weltbürgersinn 314 f. — Nationalbildung; — Studium der Alten 315. — Vorzüge der Griechen (Homers Anschaulichkeit, der Historiker und Philosophen Erkenntniß und Stärke des Gefühls); — Mängel der Ilias 316. — Verfahren beim Geschichtsunterichte; Voraussetzungen für seine Wirksamkeit; Schwierigkeit wegen des entfernten Zeitalters (parallel laufende Hauptfäden des Unterrichts; Beginn mit dem Griechischen ꝛc.) 317 ff. — Wirkung der Geschichte; — Studium des Homer und der Tragiker 319. — Gefahr der „spekulativen Wagstücke des Zeitalters" für die Jugend; — Wesen und Arten des Charakters 320 ff. — Was zur Bildung des sittlichen Charakters gehört 323. — Xenophons Glückseligkeitslehre, und Kant's Auftreten dagegen 324. — Ueber Charakterbildung 325 f. — Herrschende Vorstellungsmassen und Charakterbildung; — Körperliche Kraft und Charakter (Mann und Weib) 326 f. — Transszendentale Freiheit und ihre Untauglichkeit für die Pädagogik 328. — Zucht, ihre Arten und Maßregeln; Zucht im Hause und in öffentlichen Anstalten; — Behandlung des natürlich Guten (Selbstschätzung, Beifall und Tadel, Meritenzeichen) 329 f. — Lohn und Strafe (Protokollaufnahme; Unterschied in der Behandlung der Lüge; Akzent der Strafe) 330 f. — Regelnde Zucht (Räsonniren); — Sorge der Mütter für Heiterkeit und Wohlwollen des kleinen Kindes; — Bildung der Maximen und was da-

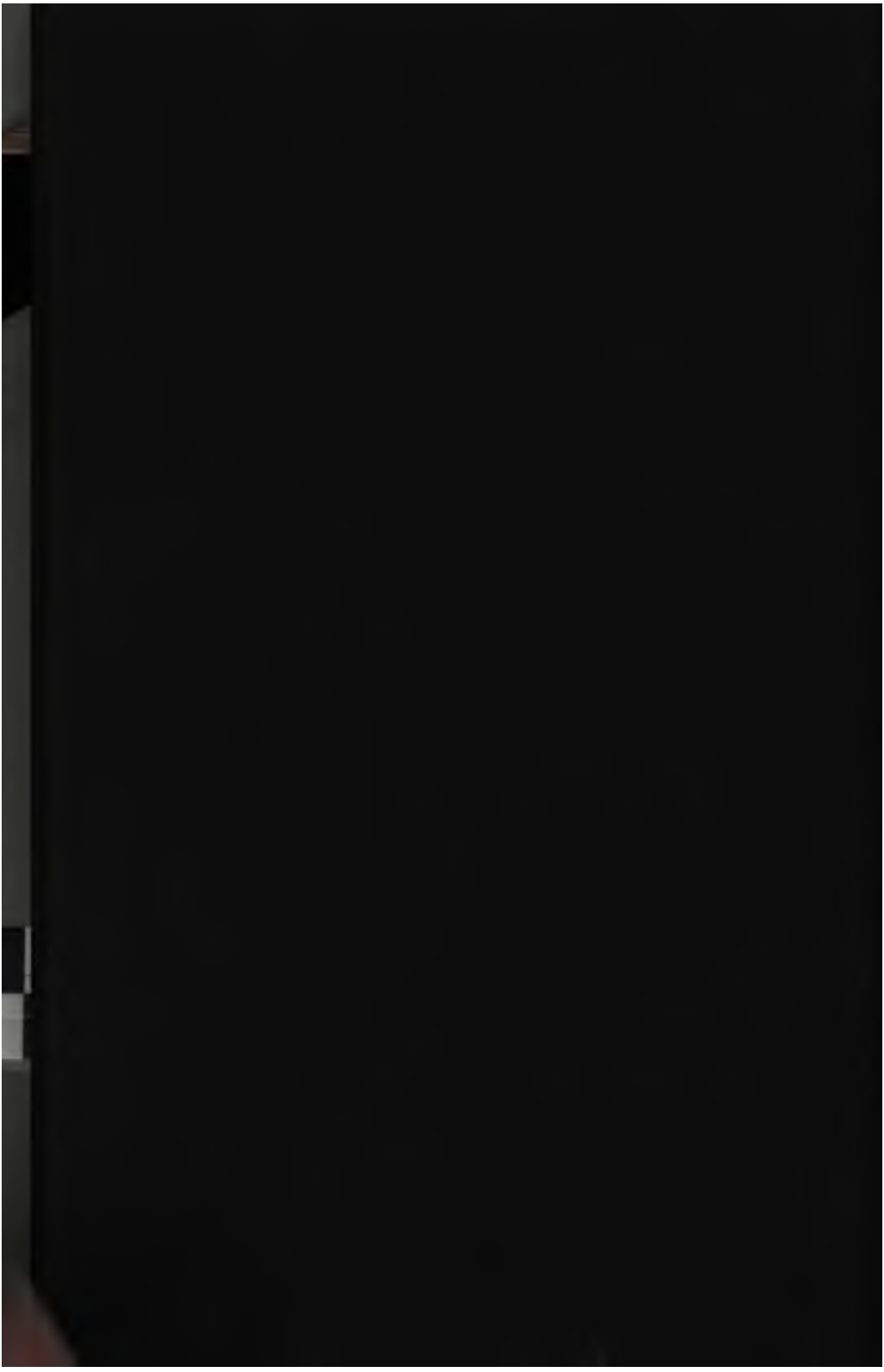
Seite

bei zu beachten 331 ff. — Wie Maximen sich bilden können 333 f. — Aktive und passive Geduld; — Pflanzung des Eigenthumsbegriffes; — warum bei der Charakterbildung die Rechtlichkeit obenan steht 334. — Die Liebe als schöne Seele des Lebens 335. — Die Selbsterziehung und ihre Möglichkeit 336. — Tabellarische Uebersicht der Maßregeln der Zucht 336—339.

B. **Zum Umriß pädagogischer Vorlesungen** . . . 338—371

Pädagogik als philosophische Wissenschaft und ihre Verbindung mit der Ethik (Kant und die transszendentale Freiheit) 338 ff. — Psychologische Pädagogik 340. — Zweck der Erziehung; ihre Möglichkeit (Freiheitstheorien, Seelenvermögen ꝛc.) 341 f. — Die praktischen Ideen in pädagogischer Rücksicht 342. — Moralische Bildung und Religion; — Bedeutung des kindlichen Spieles für Wollen und Sittlichkeit 343 ff. — Uebersicht der Pädagogik (Niemeyer) 346 f. — Parallelismus von Zucht und Unterricht; — Zucht und Unterricht bei schlechten Schülern (Mißrathen von Söhnen Gelehrter) 347. — Vielseitigkeit im Dienste der Moral; — Wechselnde Lernlust; — apperzipirendes Merken, wie es sich äußert, und Bedingungen des Unterrichts 348 f. — Verschiedenheit und Hindernisse des apperzipirenden Merkens; — gutes Gedächtniß; — Tauglichkeit für eine Kunst; psychologische Ergründung der Kennzeichen des Talents 349 f. — Analytischer und synthetischer Unterricht, Vertiefung und Besinnung; — Einhelfen im Unterrichte; — Anstrengung des Unterrichts bei mangelhafter Reihenbildung 350 f. — Philologie und ihre Bedeutung sonst und jetzt 351. — Reizbarkeit des Charakters 352. — Mängel im ästhetischen Urtheile; Folgen der Verspätung desselben (Roheit, Frömmelei); — Gewitzigtwerden durch die Strafe 353. — Aeußerungen und Gründe der Trägheit; — Warnungen, und Glaube daran; — natürliche Neigungen und ihre Behandlung 354 f. — Pädagogische Beurtheilung der Gefühlsweise (Religion, Moral, Klugheitslehre); — Kinderfragen und ihre Behandlung 355. — Dauer des Knabenalters; — Verschiedenheit der Geschlechter in ihrer Entwickelung; — Falsche Anwendung der Religion 356. — Auffassung und Behandlung der arithmetischen Grundbegriffe 358 f. — Pädagogischer Werth der Naturwissenschaften 360 f. — Rezension von Dr. Vogel's „Schulatlas" (Schwierigkeit des geographischen Unterrichts; Geographie als assoziirende Wissenschaft; zweckmäßiges Verfahren) 361 f. — Ruhm der alten Sprachen 362 f. — Werth des Griechischen; — Lektüre des Horaz 363. — Reife und Vereinigung der Maximen 366. — Fehler, und ihre Behandlung im allgemeinen; Behandlung einzelner Fehler 367 ff. — Ueber Privaterziehungsanstalten; — über die Familienerziehung gegenüber der staatlichen Erziehung 369. — Ueber die allgemeine Form einer Lehranstalt 370 ff. — Ueber die Uniformirung des Unterrichts (Verschiedenheit der Köpfe, Vielförmigkeit der Lehrarten) 372 f.

Berichtigungen.

Seite	V	Zeile	8 v. o.	lies Fortarbeit, st. Fortarbeitung.
„	XVI	„	7 v. u.	„ das man nur, st. daß man nur.
„	XIX	„	16 v. o.	„ verwarf, st. verwirft.
	—	„	3 v. u.	„ wie das eigene Herz . . . zu bewahren sei.
„	XXI	„	9 v. u.	„ erziehender Unterricht, st. erziehenden.
„	XXIV	„	1 v. o.	ist das zweite so (vor als) zu streichen.
	—	„	3 v. u.	lies Thätigkeit.
„	XXXV	„	10 v. u.	„ öffentlicher, st. öffentliche.
„	XLVIII	„	6 v. u.	„ er sei oft in seinem Leben für einen ꝛc.
„	LII	„	4 v. o.	„ und das bei Herbart, st. u. daß ꝛc.
„	LXXXV	„	9 v. u.	ist am Ende der Zeile Be- zu streichen.
„	LXXXVII	„	2 v. o.	lies des Rechtsgefühls.
„	XCIV	„	4 v. u.	„ den „Umriß" am Anfange einer eingehenden Besprechung desselben (Jahrg. 1842, I. S. 297—305) ꝛc.

Druck von Greßner & Schramm in Leipzig.